A DOUTRINAÇÃO

A DOUTRINAÇÃO
A DOUTRINAÇÃO
A DOUTRINAÇÃO
A DOUTRINAÇÃO
A DOUTRINAÇÃO
A DOUTRINAÇÃO
A DOUTRINAÇÃO
A DOUTRINAÇÃO
A DOUTRINAÇÃO
A DOUTRINAÇÃO

OLIVIER REBOUL

Digitalizado com CamScanner

90,00

R1063

CIP-Brasil. Catalogação-na-Fonte
Câmara Brasileira do Livro, SP

R242d

Reboul, Olivier, 1925-
A doutrinação / Olivier Reboul ; [tradução da Equipe da CEN; revisão e adaptação de Heitor Ferreira da Costa]. — São Paulo : Ed. Nacional : Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.
Bibliografia.

1. Educação — Filosofia 2. Ensino 3. Influência (Psicologia) I. Título.

CDD-370.1
-155.9
-301.154
-370

80-0043

Índices para catálogo sistemático:

1. Doutrinação : Psicologia Social 301.154
2. Educação : Filosofia 370.1
3. Ensino 370
4. Filosofia da Educação 370.1
5. Influência : Psicologia 155.9

Digitalizado com CamScanner

Obra publicada
com a colaboração da

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Waldyr Muniz Oliva

EDITORA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Presidente: Prof. Dr. Mário Guimarães Ferri

Comissão Editorial:

Presidente: Prof. Dr. Mário Guimarães Ferri (Instituto de Biociências). **Membros:** Prof. Dr. Antonio Brito da Cunha (Instituto de Biociências), Prof. Dr. Carlos da Silva Lacaz (Faculdade de Medicina), Prof. Dr. Pérsio de Souza Santos (Escola Politécnica) e Prof. Dr. Roque Spencer Maciel de Barros (Faculdade de Educação).

Digitalizado com CamScanner

A DOUTRINAÇÃO

Digitalizado com CamScanner

OLIVIER REBOUL
(Professor da Universidade de
Ciências Humanas de Estrasburgo)

A DOUTRINAÇÃO

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
EDITORA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Digitalizado com CamScanner

Do original em língua francesa

L'endoctrinement

da coleção "L'éducateur"

© Presses Universitaires de France, 1977

Tradução:
Equipe da CEN

Revisão e adaptação:
Heitor Ferreira da Costa

Capa:
Haniel

Composição e paginação:
Só-Texto Ltda.

Proibida a reprodução, embora parcial,
e por qualquer processo, sem
autorização expressa da editora.

Direitos para a língua portuguesa adquiridos pela
COMPANHIA EDITORA NACIONAL
Rua dos Gusmões, 639
01212 São Paulo, SP
que se reserva a propriedade desta tradução.

1980
Impresso no Brasil

Digitalizado com CamScanner

SUMÁRIO

Introdução XV
Podemos ser liberais sem ser neutros? XV
Três abordagens do problema XVI
Será a doutrinação a doutrina do adversário? XVIII
Dois casos extremos de doutrinação XIX

PRIMEIRA PARTE

QUE É DOUTRINAR?

Capítulo I — Uma perversão do ensino 3

1 — Treze casos de doutrinação 4
1.º) Ensinar doutrina perniciosa 4
2.º) Utilizar o ensino para propagar doutrina partidária ... 5
3.º) Fazer aprender sem compreender aquilo que deveria ser compreendido 5
4.º) Utilizar, para ensinar, o argumento de autoridade 6
5.º) Ensinar com base em preconceitos 7
6.º) Ensinar com base numa doutrina como se fosse a única possível 7
7.º) Ensinar como científico aquilo que não o é 8
8.º) Não ensinar senão os fatos favoráveis à sua doutrina .. 8
9.º) Falsificar os fatos para apoiar a doutrina 9
10.º) Selecionar arbitrariamente esta ou aquela parte do programa de estudos 10
11.º) Exaltar, no ensino, determinado valor em detrimento dos outros 10
12.º) Propagar o ódio por meio do ensino 11
13.º) Impor a crença pela violência 12

2 — A propaganda e o condicionamento 13
A propaganda 13

Digitalizado com CamScanner

Propaganda não é doutrinação 15
O condicionamento 18
3 — Doutrinação e ensino: os pontos comuns 19
Situação de autoridade 20
O longo termo 20
A instituição 20
A pedagogia 21
O sistema de noções 21
4 — A idéia de doutrina 22
Que é doutrina? 22
Doutrina e ideologia 23
A questão central 24

Capítulo II — Teremos a intenção de doutrinar? 25

1 — Ninguém doutrina voluntariamente 25
A tese da intenção 25
De que temos a intenção? 27
Mentira, sinceridade, má fé 28
O doutrinador doutrinado 29
Caberá falar de doutrinação sem doutrina? 30
2 — Cinco exemplos discutíveis 31
A marinha de guerra norte-americana 32
A censura soviética 32
Uma pedagogia católica 33
Platão e a mentira piedosa 34
Hitler e os escolares russos 35

Capítulo III — Atentado à neutralidade? 37

1 — Objetividade e neutralidade 38
O "ensinável" 38
O positivismo lógico e o ensino 39
A neutralidade, seus princípios e suas aplicações 39
2 — As ciladas da neutralidade 41
Será possível a neutralidade? 41
O exemplo da literatura 42
O exemplo da língua de ensino 43
Será desejável a neutralidade? 44
Ensino sem educação? 46
3 — O ensino da lucidez 47
Caberá falar em "ideologia dominante"? 47
O ensino do francês 49

Digitalizado com CamScanner

O ensino da moral 50
O ensino religioso 51

Capítulo IV — Ensino autoritário? 54

A doutrinação definida pelo método 54
1 — De J.-J. Rousseau a Carl Rogers 55
Contra o ensino autoritário 55
"Natureza" e "crescimento" 56
Da coerção à autocoerção 58
2 — Fraqueza das pedagogias não-diretivas 59
O direito e o fato 59
Será que La Fontaine doutrina as crianças? 60
A disposição do meio pode ser doutrinação 62
A não-diretividade e seus limites 62
3 — Transmissão do saber ou pedagogia da razão? 64
Aquilo que não é ensinado 66
Doutrinados antes de ensinados 67
A cumplicidade do doutrinado 67
4 — Verdade e liberdade 69
A tolerância 69
Os sentidos da palavra "verdade" 71
Que é ensinar a verdade? 72

Capítulo V — A repressão do pensamento 75

1 — A noção de fim em educação 75
A intenção não está em causa 76
Não bastam nem a doutrina nem o método 77
2 — Qual o fim do ensino? 78
O aluno tratado como simples meio 78
O pensamento 79
3 — A relação entre fins e meios no ensino 80
O papel das paixões na doutrinação 81
Retrato do doutrinado 83

SEGUNDA PARTE

TRÊS CASOS, TRÊS PROBLEMAS

Capítulo VI — A lavagem cerebral 87
1 — Do revivalismo aos processos stalinistas 87

Digitalizado com CamScanner

A teoria de William Sargant 88
Os processos stalinistas 90

2 — As multinacionais da alma 91
A intenção 91
A doutrina ..... 9[illegible]
O método 93
Algumas certezas sobre a lavagem cerebral religiosa 94

3 — A "reforma do pensamento" na China maoísta 97
A doutrinação pelo grupo 98
Os métodos 100
O resultado 101
Qual o fim da lavagem cerebral? 102

Capítulo VII — A doutrinação na Alemanha hitlerista 105

1 — A ideologia hitlerista e a educação 106
O racismo no poder 106
A ideologia e suas justificações 107
O anti-humanismo: comunidade e seleção 109

2 — A "educação total" 113
A subjugação do ensino público 114
A universidade e o problema da objetividade das ciências ... 115
A escola paralela 117
A pedagogia da vivência 119

3 — A perversão dos conceitos educacionais 122
O conceito de educação 122
O conceito de comunidade 124
O conceito de juventude 126
O avesso do quadro: a formação de escravos 128

4 — A lição do hitlerismo 130
Intenção, doutrina ou método? 130
O desprezo do homem 133
Um testemunho vivido da doutrinação hitlerista 135

Capítulo VIII — A escola e a ideologia 141

Hipercrítica e dogmatismo pré-crítico 141
1 — Será que nosso ensino é ideológico? 142
Quando tudo é posto em discussão 142
Cultura universal ou ortodoxia cultural 143

2 — A seleção 144
Seleção visível e seleção dissimulada 144

Digitalizado com CamScanner

Seleção e doutrinação 146
Necessidade social ou serviço pedagógico? 147

3 — O poder ensinante 148
A autonomia relativa do ensino 149
A autonomia real do ensino 151
Poder ensinante e poder do ensinante 152

Conclusão 155
Será que estou a doutrinar? 155
Ensino que infantiliza 157
A intenção, a doutrina, o método 158
O liberalismo educacional 160
Educação total ou neutralidade pedagógica? 161

Bibliografia 164

Digitalizado com CamScanner

INTRODUÇÃO

Podemos ser liberais sem ser neutros?

Interrogarmo-nos sobre a doutrinação é maneira de refletir acerca do ensino. Maneira um pouco perversa, sem dúvida, mas muito eficaz. Pois, se o termo "doutrinar" é pejorativo, é com referência a certo tipo de ensino tido como válido, e cujos critérios permitem, em compensação, definir a doutrinação e condená-la.

É evidente que a maneira pela qual um autor define a doutrinação depende de sua própria doutrina. Adiantemos, pois, desde já, os dois postulados fundamentais de todo este livro.

O primeiro é que um ensino verdadeiro tem por fim, qualquer que seja seu conteúdo, formar seres adultos: seres capazes de assumir sua responsabilidade e manter seu compromisso, pensar por si mesmos, respeitar os fatos, ainda quando vão contra sua vontade, e ouvir os outros, ainda quando os contradigam. Todo ensino que se afasta desse fim me parece contra-ensino.

O segundo é que um ensino verdadeiro não poderia ser neutro. Certamente, não pretendo que o professor tenha o dever, ou mesmo o direito, de fazer propaganda em classe, nem de procurar "converter" seus alunos. Há, porém, algo mais triste que um professor tendencioso: é um professor entediante. O primeiro pode vir a influenciar os alunos, o segundo se arrisca a aborrecê-los, o que é, no final, a pior influência. Eis um postulado que os administradores de todos os países dificilmente admitirão, menos preocupados que estão em ter mestres interessantes que em ter paz. Mas, se devessem um dia voltar à escola, que espécie de mestre desejariam: o tendencioso ou o enfadonho?

Dir-se-á que a questão se apresenta diversamente com crianças, a quem se trata, antes de tudo, de "preservar". Mas de quê:

Digitalizado com CamScanner

de doutrinas perigosas ou do direito de ser informado, de refletir, de tornar-se maior?

Meus dois postulados subtendem este livro todo, o qual deverá, em compensação, não somente justificá-los, mas conciliá-los, mostrar que, em realidade, são apenas um. Ou que podemos ser liberais sem ser neutros.

Três abordagens do problema

Outra conciliação necessária é a das fontes, bem distintas, talvez totalmente divergentes.

A primeira é o sentimento popular. Quando o homem da rua fala de doutrinação, pensa, em geral, nas formas extremas de violação das consciências, como o clericalismo, o "amestramento" da Juventude Hitlerista, a propaganda totalitária, a guerra psicológica e, sobretudo, a lavagem cerebral. Trata-se, aí, de casos particularmente graves de doutrinação; mas sua gravidade é, precisamente, o que me impede de colocá-los no centro de minha reflexão. A não encarar senão esses casos, poderíamos crer que a doutrinação é aventura excepcional, que só acontece com os outros. Meu propósito é, ao contrário, mostrar, de começo, que se trata de fato o mais trivial e cotidiano, de ameaça que pesa sobre toda a educação.

A segunda fonte é a literatura filosófica anglo-saxônica sobre a doutrinação e o ensino (*indoctrination and education*). Esses autores divergem, sem dúvida, quanto às conclusões, mas a filosofia da educação com a qual versam o problema apresenta muitos traços invariáveis.

É uma filosofia individualista, que considera o ensino (e a doutrinação) como relação de pessoa a pessoa: um mestre, um aluno; ou, ainda: um doutrinador, um doutrinado. É uma filosofia moral, que vê, na doutrinação, um erro mais ou menos intencional, e que o mestre poderia evitar, se quisesse. É uma filosofia liberal, para a qual o fim do ensino é levar as pessoas a pensar por si mesmas, que tem toda coerção intelectual na conta de mal ou de um mal provisório. Enfim, é uma filosofia positivista; por certo, a maior parte dos autores citados neste livro não pertence (ou já não pertence) ao positivismo lógico, mas continua obsedada pelo desafio que lhe lança esse sistema: desde que uma

Digitalizado com CamScanner

proposição verdadeira não pode ser senão tautologia, como 2 + 2 = 4, ou fato provado, como o fato de que Colombo descobriu a América em 1492, todo ensino que trata de coisa diversa das tautologias, ou dos fatos provados, não será doutrinação?

Enquanto que os filósofos anglo-saxões se propõem, a sério, este gênero de questão: "Será que doutrino Johnny ensinando moral a Johnny?", os autores franceses, nossa terceira fonte, encaram o problema sob outro aspecto.

Para eles, a questão da doutrinação não se apresenta ao nível das relações individuais e, sim, das instituições. Não se indaga de quando e como tal docente doutrina seus alunos, indaga-se se o ensino inteiro não será empresa de doutrinação, se a escola não será "aparelho ideológico do Estado", destinado a "reproduzir" a divisão da sociedade em classes e a integrar os indivíduos "no sistema". A denúncia da doutrinação não é, pois, de ordem moral, mas de ordem política; é todo o ensino que cumpre transformar; mas como transformar o ensino sem uma revolução que transforme, antes, toda a sociedade?

Os autores franceses (não todos e, sim, os mais destacados) quase não se preocupam com a questão: cumpre não ensinar senão verdades positivas? Seu problema é, antes, realmente, saber se a escola "a serviço da classe dominante" não pode se transformar em instrumento ideológico contra a classe dominante.

Em compensação, muitos educadores de esquerda indagam com ansiedade se as ações positivas que empreendem não serão "reformismo", "pedagogismo", não serão "recuperadas pelo sistema". É claro que nem todos são esquerdistas; mas a revolução cultural exerce, nos pensadores franceses, um fascínio, um poder de desafio análogo ao que o positivismo lógico exerce nos anglo-saxões.

Entre estas duas últimas tendências, como encontrar orientação? Admiro o rigor lógico dos filósofos anglo-saxões e com eles compartilho o liberalismo. Contudo, sua análise da doutrinação, puramente conceptual, ignora-lhe com freqüência as condições sociais, que o pensamento francês tem o mérito de pôr em evidência. Mas este último é demasiado propenso a deleitar-se com palavrório, a tomar suas palavras-lema por conceitos, e seus *slogans* por evidências. Por outro lado, o próprio fato de considerar a escola como aparelho a serviço da ideologia da classe dominante torna impossível toda distinção entre ensino e doutrinação.

Digitalizado com CamScanner

Essa distinção, todos a fazemos espontaneamente. Mas será que a fazemos com acerto? Pois "espontaneamente" tendemos a ver, na doutrinação, o ensino de uma doutrina que não é a nossa e que nos perturba. Para os anglo-saxões, os dois casos típicos (*paradigm-cases*) de doutrinação são o catolicismo romano e o marxismo-leninismo: duas doutrinas tradicionalmente estranhas à sua cultura e que consideram como ameaça a essa cultura. Um administrador francês verá naturalmente no comunismo "vasta empresa de doutrinação", ao passo que marxistas esquerdistas dirão outro tanto do ensino do Estado no conjunto. Semelhante atitude é, aliás, muito antiga: vem a dar em definir a doutrinação como a doutrina do adversário.

Se essa definição fosse válida, nosso livro poderia parar por aqui, antes mesmo de haver começado. Bastaria identificar a verdadeira doutrina, que essa permitiria qualificar de doutrinação todo discurso que a contestasse.

Observa-se, entretanto, que, em nossas sociedades modernas, o ensino público se constituiu e se desenvolveu sem haver achado, nem mesmo buscado, a "verdadeira doutrina". Somente as ciências exatas podem aspirar a enunciados objetivos, suscetíveis de congregar todos os espíritos pensantes. O resto, a moral, a filosofia, as ciências humanas, a interpretação dos fatos históricos e das obras literárias, a política e a economia política, as religiões, o resto é sempre, mais ou menos, conjetural. A noção de verdade não está ausente desses domínios; ninguém, contudo, pode pretender, nesses domínios, ter razão infalível e definitiva. Ora, esse nem mesmo buscado, a "verdadeira doutrina". Somente as ciências exatas; e ainda bem, pois sem isso, sem essas disciplinas sempre incertas e discutíveis, o ensino estaria inteiramente fora da vida.

Por outro lado, no ensino tal como o conhecemos, mestres ligados a doutrinas opostas podem viver e trabalhar juntos sem necessidade de excomungar-se. Uma das características de nossa universidade é que um professor, cristão ou ateu, da direita ou da esquerda, nela pode ensinar sem ter de dissimular-se; seja qual for sua doutrina, não é obrigado a mentir a respeito dela.

Esse estado de fato, inconcebível em outros períodos da história e noutras regiões do globo, é, realmente, mais que um

Digitalizado com CamScanner

estado de fato. É a aplicação mais ou menos feliz de um princípio fundamental.

Ora, esse princípio comporta certa definição do ensino. Se acuso alguém, de opinião diversa da minha, de doutrinar em lugar de ensinar, e ele me acusa da mesma coisa, é que temos, um e outro, um ponto comum: a mesma idéia do ensino, que nos serve de norma e permite opor "ensinar" a "doutrinar". Este último termo não tem sentido a não ser que se admita que existe um ensino verdadeiro, mesmo que essa existência seja utópica ou inteiramente ideal. Qual é, pois, a idéia do ensino verdadeiro que dá, por conseqüência, sentido à palavra *doutrinação*?

Dois casos extremos de doutrinação

Mas terá essa palavra, realmente, uma acepção única e inequívoca? Entre o prisioneiro de guerra a quem se inculca, por métodos pavlovianos, uma ideologia que não é a sua, o estudante cujo professor persuade de que a teoria dele, professor, é a única válida, o jovem aluno a quem impomos um catecismo, a criança à qual inculcamos os valores da sociedade sem que ela os possa compreender e pô-los em dúvida, que poderá haver de comum?

Para ver claro, tomemos os dois casos extremos de doutrinação. A doutrinação do tipo *sectário*, que combate os preconceitos mais profundos do indivíduo para substituí-los por outros; a doutrinação do tipo *conformista*, que se apóia, ao contrário, nos mesmos preconceitos profundos para reforçá-los. A primeira se inspira, em geral, numa ideologia, religiosa ou política, discordante daquela que predomina na sociedade; é por isso que deve recorrer a certa violência psíquica, cujo tipo extremo é a lavagem cerebral. A segunda, apoiada na mentalidade comum, passa, ao contrário, despercebida. Longe de opor-se ao ensino oficial, bem que poderia integrar-se nele e, quem sabe, confundir-se com ele. Donde a importância de nossa questão: que é que distingue, finalmente, o ensino verdadeiro da doutrinação?

Digitalizado com CamScanner

PRIMEIRA PARTE

Que é doutrinar?

Digitalizado com CamScanner

CAPÍTULO PRIMEIRO

UMA PERVERSÃO DO ENSINO

> Doutrinar: dar lição a (alguém) a fim de ganhá-lo para uma doutrina, para um ponto de vista.
>
> *Le Petit Robert*

"Eu doutrino", "Nós doutrinamos": eis aí expressões que não se ouvem, por assim dizer, nunca; o próprio fato de enunciá-las tornaria impossível o ato que designam, já que a condição primeira de toda doutrinação é dissimular-se. Doutrinar é fazer o que a gente não diz.

Aliás, se perguntasse a alguém: "Está sendo doutrinado?" e ele me respondesse pela afirmativa, sua resposta provaria o contrário do que diz. Assim também, se pergunto a alguém se está dormindo e esse alguém me responde: "Sim"... Se sabemos estar sendo doutrinados, é que não o estamos sendo ou já não o estamos sendo.

Ação que não pode vingar sem dissimular-se, eis a doutrinação. Mas, então, que é que a distingue das outras formas de manipulação, ou de persuasão clandestina, como a propaganda ou o condicionamento, de vez que todas implicam a dissimulação, ao menos parcial, daquilo que as torna eficazes?

Para sabê-lo, comecemos por examinar casos inegáveis de doutrinação. Veremos, depois, qual é seu caráter comum.

Digitalizado com CamScanner

1. TREZE CASOS DE DOUTRINAÇÃO

Não tenho a superstição do número treze, e poderíamos achar outros casos além dos que vou analisar. O essencial é: *1*) que sejam especificamente distintos uns dos outros; *2*) que não se possa evocar nenhum outro caso de doutrinação sem os caracteres comuns observáveis nesses treze casos.

1.º) *Ensinar doutrina perniciosa*

É a noção de doutrinação mais comum e mais antiga. Já é encontrada em Platão, em sua célebre crítica dos poetas. Os poetas — Homero, Hesíodo, Píndaro — desempenhavam papel decisivo na educação grega, onde representavam, a um tempo, o catecismo e La Fontaine. Ora, o ensino que se tira de suas obras é, diz-nos Platão, fundamentalmente pernicioso: os poetas pretendem que os deuses recompensam a virtude aparente e não a virtude real, que se deixam comprar por nossas oferendas e nossos sacrifícios; atribuem aos próprios deuses paixões violentas e vícios atrozes; mostram os deuses, enfim, a mergulhar os homens na demência para torná-los criminosos e infelizes (1). Essa crítica será retomada pelos cristãos contra o paganismo, por Lutero contra as indulgências, pelas Luzes contra a superstição.

Notemos que ensinar um erro não é, propriamente, doutrinar. Muita gente, no começo do século, falava dos "Marcianos", que pintava como seres, a um tempo, mais inteligentes e mais perversos que os homens. A doutrinação é outra coisa. Implica que o erro é pernicioso. Por exemplo, doutrinam-se as crianças quando se lhes ensina que seus concidadãos amarelos ou pretos são preguiçosos, ladrões, cruéis, etc., e o são por causa da raça; isso vem a dar em inculcar-lhes não somente o erro mas o ódio.

Agora, como saber que tal ou qual doutrina é perigosa? São necessários, por vezes, séculos para isso. Por outro lado, a idéia de que uma doutrina pode ser perigosa por si mesma e de que é preciso, pois, preservar dela as pessoas, essa idéia não será também fator de doutrinação? Não justificará todas as censuras, índices, inquisições, todas as repressões da informação? Será que não podemos refutar os "poetas" sem bani-los?

---

(1) Cf. Platão, *République*, 364 *d*, 377 *b*, 378 *a*.

Digitalizado com CamScanner

2.º) *Utilizar o ensino para propagar doutrina partidária*

Nosso segundo caso corresponde a uma concepção mais moderna. Já não se trata do ensino de uma doutrina perniciosa, mas de uma doutrina partidária, a qual não cabe, pois, num ensino que se deva dirigir a todas as crianças, sem que uma só nele venha a ser humilhada ou dele excluída.

Em si, a propagação de uma doutrina partidária não é doutrinação. Se a democracia admite partidos, admite, por isso, a livre difusão de suas doutrinas; se a justiça reconhece partes, reconhece, a cada uma, o direito de ter seu advogado. A doutrinação começa quando a propagação de uma opinião partidária se faz em lugar não destinado a isso, principalmente na escola. Então, os que ensinam se servem de sua autoridade para propagar doutrina partidária como se não o fosse, como se tivesse a objetividade das matérias do programa.

A doutrinação se torna, então, abuso do "poder docente", em proveito de uma causa ou de um partido. Resta saber se o poder docente não é, por essência, abusivo.

3.º) *Fazer aprender sem compreender aquilo que deveria ser compreendido*

É um dos sentidos populares da palavra "catequizar". Aqui, já não é o conteúdo da doutrina que importa, mas a maneira pela qual é inculcado. O catecismo foi, durante muito tempo, ensinado assim, por perguntas e respostas aprendidas de cor. Em nossos dias, a maior parte dos espíritos religiosos se opõe a isso, não porque rejeitem o conteúdo do catecismo, mas porque acham perigoso inculcá-lo sem explicá-lo.

Com efeito, as possibilidades de catequizar se estendem bem além do catecismo; são encontradas no ensino da literatura, da filosofia, da matemática, sempre que ensinamos a boa resposta, em lugar de ensinar os meios de encontrá-la; sempre que o aluno seja levado a pensar de tal modo, que seu pensamento venha a dar em resposta mecânica a um estímulo verbal.

Doutrinar será, pois, fazer aprender sem compreender? Não, porque muita coisa deve ser adquirida assim; por exemplo, o nome de tal personagem, tal fórmula química, tal denominação

Digitalizado com CamScanner

anatômica, sem falar nos verbos irregulares... A doutrinação começa quando a gente aprende sem compreender aquilo que poderia aprender inteligentemente, porque corre, então, o risco de ficar para sempre sem gosto por compreender.

Este terceiro caso é, sem dúvida, muito vago. Para doutrinar, não é preciso que haja doutrina? Aprender sem compreender um processo matemático (por exemplo, a conversão de um número decimal à base dois) não é doutrinação. Não é menos verdade que aprender assim é adquirir o hábito de aprender seja o que for. E pouco importa que o conteúdo seja verdadeiro ou falso: somos prisioneiros daquilo que aprendemos. O que é aprendido de cor pode sempre vir a ser aprendido como sagrado.

4.º) *Utilizar, para ensinar, o argumento de autoridade*

"É verdade, pois que o papa o disse, Mao o escreve, pois toda gente pensa assim, pois que eu estou lhe dizendo"... Aqui ainda, pouco importa que o conteúdo seja verdadeiro ou falso, inteligente ou estúpido. Há doutrinação porque não se deixa às pessoas a possibilidade de descobrir, por si mesmas, que são tratadas como menores eternos.

Ensinamos, então, sempre algo a mais do que estamos a ensinar: a respeitar a autoridade como infalível, a confiar nela para pensar; contamos com a preguiça e com o temor; adestramos na docilidade quando não cabe a docilidade.

E, entretanto, ainda na vida intelectual, a autoridade é indispensável. O próprio cientista é obrigado a confiar na autoridade das "competências", pois lhe é impossível redescobrir tudo sozinho. Cabe censurar, num católico, crer na tradição e nas encíclicas, num comunista haver por fundamentais os escritos de Marx e Lenin? No fim das contas, não estamos sós e, quanto mais complexos os problemas, mais temos necessidade dos outros para fazer-lhes face. Tudo está em saber por que confiamos em tal autoridade antes que em nós mesmos, por que razão renunciamos à própria razão. Na doutrinação, a autoridade já não é proposta, é imposta; e pode sê-lo tanto por sedução quanto por coerção.

Nesse caso, como nos seguintes, a inculcação pode apelar para a inteligência, para o raciocínio, para o juízo (ainda que não fosse senão para "interpretar" as palavras da autoridade), mas sempre orientando-se de tal sorte e limitando de tal sorte as pos-

Digitalizado com CamScanner

sibilidades de refletir, que o doutrinado não sairá mais dos trilhos nos quais foi posto.

5.º) *Ensinar com base em preconceitos*

Preconceito é juízo anterior a qualquer juízo, opinião preconcebida geralmente inconsciente e que comanda todas as atitudes ulteriores: avaliações, seleção dos fatos, respostas às objeções, etc. Então, o pensamento já não se explica por meio de razões, e sim por causas, isto é, forças exteriores a ele, e que ele não controla. Quem pretende que as mulheres não sabem dirigir, não o diz por haver consultado estatísticas, mas por causa de um ressentimento inconsciente.

Um ensino baseado em preconceitos, por exemplo, racistas ou nacionalistas é, por definição, tendencioso. Um observador pode percebê-lo; mas o mestre, esse não o sabe.

A doutrinação incide aqui no conteúdo e, não, na forma. Notemos, entretanto, que um ensino tendencioso não é, necessariamente, falso; simplesmente elimina tudo quanto poderia pô-lo em dúvida. E é assim que, apesar de tudo, a forma, a pedagogia intervêm. Não podemos ensinar preconceitos com um método suscetível de destruí-los.

6.º) *Ensinar com base numa doutrina como se fosse a única possível*

Aqui já não se trata de preconceitos, pois o mestre pode ter consciência da doutrina, do "modelo explicativo" que a inspira; a opinião preconcebida é deliberada. Notemos que a palavra importante é a palavra "única". Por outras palavras, um professor pode ensinar história segundo o modelo marxista, outro, filosofia segundo o tomismo, outro, literatura segundo o estruturalismo; nem por isso doutrinam. Doutrinam se tentam convencer, e convencer-se, de que seu modelo é o único válido.

Agora, pode-se dar que esse seja o caso. Até o século XIX, a geometria euclidiana era a única conhecida, e não era doutrinar dizer que era a única possível. Assim também os astrônomos medievais, que ensinavam o sistema de Ptlomeu, não doutrinavam seus estudantes, pois não se conheciam outros sistemas.

Digitalizado com CamScanner

Com efeito, um professor que adote de uma vez por todas um modelo explicativo, terá tendência a prender-se a ele e a rejeitar *a priori* todos os outros. Essa tendência prevalece sobretudo nos domínios em que todo controle definitivo é quase impossível, como a história ou a filosofia. Esse caso define muito bem o sectarismo: a adesão estreita a uma doutrina, intolerante para quanto dela difira. Doutrinar não é, pois, ensinar a doutrina, mas o desprezo.

7.º) *Ensinar como científico aquilo que não o é*

Este caso é extensão do precedente. Doutrinar será, por exemplo, ensinar que "os cientistas provam a existência de Deus". Ou o contrário. Quando a ciência, nesse domínio, não prova absolutamente nada.

A doutrinação aparece quando uma doutrina se arroga abusivamente o nome de ciência. Caberá falar de "socialismo científico", de "moral científica", de "explicação científica da guerra"? Lembremos o exemplo impressionante do hitlerismo, que pretendia ensinar um "racismo científico"!

A forma moderna do dogmatismo é a pretensão abusiva à cientificidade. Doutrinamos quando ensinamos dogmaticamente, quando atribuímos ao que não passa de crença pessoal, ou coletiva, a modalidade de saber objetivo. E a usurpação não pode senão engendrar o conflito: dogmatismo contra dogmatismo.

8.º) *Não ensinar senão os fatos favoráveis à sua doutrina*

Neste caso, como nos seguintes, a doutrinação não versa mais sobre as premissas do ensino, mas sobre suas conseqüências. Trata-se de ensino orientado, que exclui todos os fatos contrários a seu ponto de vista, ponto de vista que pode ser, quer um preconceito, quer uma doutrina declarada.

Tal historiador, convencido de que tudo se explica, "em última análise", pela economia, vai mostrar que os grandes capitalistas financiaram Hitler antes de sua tomada do poder. É fato. Não tocam, porém, em outros fatos: o de que financiaram quase todos os partidos não-comunistas, que os principais recursos do Partido Nacional-socialista provinham da cotização de seus membros; ade-

Digitalizado com CamScanner

mais, na Inglaterra ou em outros países, o capitalismo não engendrou o fascismo, etc.(1).

Um ensino pode ser orientado sem jamais mentir, no sentido positivo do termo. Basta-lhe silenciar os fatos que o contestam ou minimizá-los; que Hitler tenha acabado por meter o capitalista Thyssen num campo de concentração não tem, dir-se-á, mais que significação "ética e, não, política"!

Em certos casos, o silêncio pode tornar-se violência; a censura, o índex são meios típicos de doutrinação, pois impedem as pessoas de informar-se.

9.º) *Falsificar os fatos para apoiar a doutrina*

Aqui, o ensino não é mais somente tendencioso, é mentiroso. O doutrinador, com efeito, inventa fatos, torce as estatísticas, fabrica testemunhos, falsifica.

O exemplo mais célebre é, sem dúvida, os *Protocolos dos sábios de Sião*, utilizados até 1945 pelos movimentos anti-semitas, principalmente pelo hitlerismo, ao qual serviram de argumento principal ou, melhor, único, contra os judeus. Trata-se de atas de sessões secretas, realizadas na Basiléia, pelos dirigentes sionistas em 1897, para fixar o programa da conquista do mundo pelos judeus. Como estabeleceram dois processos em Berna (em 1935, depois, em 1947, em corte de apelação), o livro é uma falsificação, inteiramente fabricado (sem dúvida pela polícia tzarista) para propagar o ódio contra os judeus. Exemplo menos conhecido é o contado por Melita Maschmann, em *Fazit*, de carta escrita por um pároco polonês a uma paroquiana, carta que os hitleristas utilizavam, a partir de 1940, para a "formação ideológica" dos quadros do partido: o pároco afirmava que, ante o perigo mortal que corria o povo polonês ocupado pela Alemanha, as mulheres cujo marido estivesse deportado poderiam ter filhos fora do casamento, e a Igreja as absolveria antecipadamente. A autora pensa que se tratava de falsificação porque: *1*) semelhante carta seria inverossímil de parte de um padre polonês; *2*) correspondia, em compensação, às obsessões racistas e natalistas dos hitleristas. De qual-

(1) V., neste ponto, as análises de J. Fest, *Hitler*, Gallimard, 1973, t. I, p. 196, 316 e segs., 509, 521. [O livro de Joachim C. Fest foi também posto em português: *Hitler*, trad. de Analúcia Teixeira Ribeiro, Antônio Nogueira Machado, Antônio Pantoja e Francisco Manuel da Rocha Filho, 3.ª ed., Editora Nova Fronteira, Rio, 1977. (Nota dos trads.)]

Digitalizado com CamScanner

quer modo, embora autêntica, nada provava, pois a opinião de um padre não empenhava nem sua Igreja nem sua pátria. A doutrinação consistia em lhe fazer "provar" alguma coisa.

A doutrinação, ação a longo termo e, pois, exposta aos desmentidos, raramente utiliza a mentira flagrante. Procede, antes, por exageração ou por omissão, mais por fatos truncados que por fatos trucados. Por outro lado, o doutrinador pode crer sinceramente no falso material de que se serve: Hitler acreditava cegamente na autenticidade dos *Protocolos* (cf. *infra*, p. 161); os stalinistas rejeitavam, com uma sinceridade de desarmar, todos os testemunhos referentes aos campos soviéticos. A mística coletiva, como a preguiça burocrática, leva os homens a fiar-se mais no que lhes dizem do que naquilo que vêem.

10.º) *Selecionar arbitrariamente esta ou aquela parte do programa de estudos*

Este caso me foi sugerido por um estrangeiro, o qual queria me provar que o ensino da filosofia, nos liceus franceses, não era objetivo. Os senhores ensinam tais autores, dizia-me, por exemplo, Descartes, Kant ou, até, Marx; mas por que não Schopenhauer? É a censura! Respondi-lhe que nosso ensino nos torna, não obstante, capazes de ler Schopenhauer.

Com efeito, um programa é sempre algo arbitrário. Não se ensinam a história e a geografia de um país longínquo, ou se as ensinam muito pouco. Cumpre escolher, eliminar, pois. A doutrinação começa quando damos à escolha pedagógica sentido ideológico, e desprezamos aquilo que excluímos; assim, quando persuadimos os alunos de que a civilização ocidental é A Civilização, pois não falamos das outras.

Resta saber quem doutrina na questão. Pode ser determinado professor que escolhe no programa em função de suas tendências. Pode ser, também, a instituição responsável pelo programa; então. o arbítrio é de toda uma sociedade. Temos aqui os dois tipos de doutrinação: por sectarismo e por conformismo.

11.º) *Exaltar, no ensino, determinado valor em detrimento dos outros*

Este caso, como o seguinte, versa sobre o aspecto afetivo da doutrinação. Notemos que a "exaltação" não constitui doutrina-

Digitalizado com CamScanner

ção: nada há de censurável em celebrar a pureza revolucionária de Saint-Just, nem em se apiedar das desgraças de Luís XVI, a doutrinação aparece quando, para celebrar Saint-Just, denegrimos Luís XVI, ou vice-versa. Por outra: trata-se de um ensino polémico, que não pode pregar um valor senão em detrimento de outro. Indago, assim, se a exaltação do trabalho, em nossa escola, não terá levado a certo denegrimento do brinquedo ou da festa, que estão, entretanto, na base da cultura, tal como o trabalho.

Em resumo: trata-se de ensino maniqueísta. Houve época em que ser patriota significava ser antialemão, ou ser católico significava odiar os ateus, etc. O maniqueísmo convém, aliás, à mentalidade infantil, que, como a da massa, funciona segundo a lógica dicotômica; não conhece meio-termo entre o bem e o mal, o justo e o injusto, o amigo e o inimigo; jamais admitirá que um adversário possa ter, por vezes, razão. Para ela, o crime é o entretom.

Um verdadeiro ensino deve dissolver essas estruturas infantis. Se, ao contrário, as reforça e as explora, cai na doutrinação.

12.º) *Propagar o ódio por meio do ensino*

Este caso, forma agravada do precedente, é típico do fanatismo. Foi-me sugerido pela resposta de um dos fundadores da escola leiga, Ferdinand Buisson, aos que a acusavam de matar a fé na alma das crianças: "O que ela quer matar [. . .], não é a fé, é o ódio." (1) Pois o ódio, como dizia Spinoza, é sempre mau: *Odium nunquam potest esse bonum.* Ora, o espírito doutrinário é muitas vezes, se não sempre, baseado no ódio.

Retorquir-se-á que cumpre distinguir entre o ódio das doutrinas e o das pessoas, o único censurável: "Amo sua pessoa e odeio seu erro", diz Pauline a propósito de seu cristão de marido. Mas a continuação de *Polyeucte* mostra que Pauline se conhece mal, e não pode mais ter por odiosa a doutrina do homem a quem ama (*). Inversamente, não podemos odiar um "erro" sem dar-lhe

---

(1) In: J. Cotereau, *Laïcité... sagesse des peuples*, Fischbacher, 1965, p. 210.

(*) "Je chéris sa personne et je hais son erreur" — é a fala de Pauline à confidente Stratonice, na cena II do ato III da tragédia de Corneille, *Polyeucte*. Esse "cristão de marido" (*chrétien de mari*), o Autor está a empregá-lo com a mesma ponta de ironia com que Voltaire se havia referido, em versos críticos famosos, a Polyeucte, marido de Pauline, tratado de *dévot de mari*. V., para melhor conhecimento da matéria, qualquer das numerosas edições do Teatro de Corneille, por exemplo, a edição de *Polyeucte* organizada por Georges Chappon, publicada nos "Classiques Larousse", Larousse, Paris, s/d. (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

uma feição; o ódio, a mais irracional das paixões, é fundamentalmente mágico: precisa de inimigos de carne e osso, "traidores", "sabotadores", "envenenadores" — culpados.

Dir-se-á também que o ódio pode ser, em certos casos, legítimo: contra Hitler, por exemplo. Hitler, com efeito, é, ele próprio, a encarnação do ódio mais demente e mais vil; e os que verdadeiramente o combateram deram prova não de ódio, mas de coragem. Pois, se o ódio é mau, ele o é, antes de tudo, para quem o sente; é a paixão dos fracos e dos vencidos, a humilhação impotente que procura, por sua vez, humilhar. Todo ensino que propaga o ódio, não pode ser senão doutrinação.

Caso particular, mas muito corrente, é o fato de inculcar, aos alunos, o sentimento de que são incapazes de aprender e "nunca farão nada". É um caso de ódio, pois levamos os alunos a odiar-se. E é caso de doutrinação, pois que um ensinante que desencoraja de aprender, despreza seu aluno, seu ensino e a si mesmo.

13.º) *Impor a crença pela violência*

Chegamos aqui ao caso-limite, e até nos perguntamos se é possível. Pois, enfim, a violência é, em geral, percebida por suas vítimas, ao passo que é próprio da doutrinação dissimular-se como tal. A violência pode fazer falar, não, fazer crer; coage os corpos, não coage os pensamentos.

O pensamento é livre, certamente; mas cumpre, ainda, que exista. Se se colocam os indivíduos em uma situação tal que não têm mais o poder de refletir, que podem crer senão aquilo que lhes queremos fazer crer?

Encontra-se o caso em romances de antecipação, como *O melhor dos mundos* (*), de Huxley, no qual se inculca às crianças, por "hipnopedia", a crença indelével de que a casta à qual pertencem é a que tem a melhor sorte. Ou, ainda, no *1984* (**), de Orwell, cujo herói, à força de tortura, acaba por "crer" que 2 e 2 são 5, acaba por gostar do Grande Irmão.

(*) O livro de Huxley (1894-1963), *Brave new world* (1932), foi posto em português: *Admirável mundo novo*, trad. de Vidal de Oliveira, vol. XXXVI da "Coleção Nobel", 2.ª ed., Livraria do Globo, Porto Alegre, 1946. (Nota dos trads.)

(**) O livro de George Orwell (pseudônimo de Eric Blair, 1903-1950) foi também posto em português, em tradução de Wilson Velloso, publicada na "Biblioteca do Espírito Moderno", série 4.ª (Literatura), vol. 24, já em 10.ª ed., Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1977. (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

Terá realmente ocorrido, por exemplo, na lavagem cerebral? Voltaremos, no cap. VI, aos processos pelos quais se levam as vítimas a dizer e, talvez, a crer o que sabem ser falso.

A experiência cotidiana nos mostra, em todo caso, que a violência produz não a crença, mas a desconfiança. Resta a violência indireta, como a censura, a chantagem, a sedução, que podem reprimir o pensamento crítico e pessoal. A publicidade e a propaganda dão-lhe bastantes exemplos. E talvez, quem sabe, também o ensino.

2. A PROPAGANDA E O CONDICIONAMENTO

Esses treze casos que apresentarão de comum? Vê-se, desde logo, serem todos ligados ao ensino e que, em todos, doutrinar é certa maneira de ensinar. Doutra parte, se eliminamos o ensino, a doutrinação desaparece. Vimo-lo no segundo caso. No nono, "falsificar os fatos" não constitui, em si, doutrinação; os que defraudam o fisco falsificam os fatos, mas não se dirá que doutrinam o cobrador, pois não pretendem ensiná-lo!

A título de contraprova, vejamos o que distingue a doutrinação de outras formas de manipulação psíquica, com as quais é por vezes confundida.

A propaganda

Entendo por propaganda tanto a agitação política quanto a publicidade, ou a guerra psicológica, em suma toda ação simbólica destinada a fazer agir as massas em função de certo fim (1).

Como a doutrinação, ela deve dissimular algo para ser eficaz. Esconde, já seu fim real, já seus meios, por exemplo, o apelo aos impulsos inconscientes; já os fatos que a desmentem, ou os pontos de vista divergentes do seu; já sua própria fonte, como a "propaganda negra" em tempo de guerra: assim, tal estação de rádio a emitir em inglês e a fazer-se passar por escocesa era, na realidade, alemã. A propaganda mais eficaz é a que dissimula sua natureza de propaganda; por exemplo, a publicidade escondida

(1) Quanto ao que segue, ver principalmente a obra coletiva editada por D. Katz, *Public Opinion and Propaganda*, Nova York, 1956; J. A. C. Brown, *Techniques of Persuasion*, Londres, 1954; J. Ellul, *Propagandes*, A. Colin, 1962.

Digitalizado com CamScanner

num artigo de redação, ou o boletim de informações tendencioso porque a serviço do governo.

Por outro lado, voltam a encontrar-se, realmente, na propaganda, todos os casos de doutrinação enumerados. A propaganda pode ser perniciosa, por exemplo, quando é racista ou difamatória; não o é, contudo, necessariamente; as causas mais válidas, como a saúde, a segurança no trânsito, devem realmente recorrer à propaganda. Por outro lado, é, por definição, partidária (2.º caso). Utiliza naturalmente a repetição maciça: de uma palavra de impacto, de um *slogan*, de uma imagem; ainda quando o elemento repetido não tem sentido (3.º caso), como o nome de uma marca, uma saudação, um emblema, a repetição condiciona as massas, congrega-as, arrasta-as. A propaganda usa naturalmente o argumento de autoridade (4.º caso); a autoridade de um homem (Stalin, Mao); a de uma profissão: "Seu médico (ou seu garagista) lhe dirá que..."; a de todo mundo: "Por que não você?" "Todo mundo faz, faça você também." Apóia-se nos preconceitos e nos estereótipos (5.º caso): estereótipo do "judeu", do "eslavo", do "negro" na propaganda hitlerista; estereótipo do "jovem" na publicidade e na política atuais, estereótipo do "francês que já nasceu esperto", que não tem petróleo, mas tem idéias, etc.

Como a doutrinação, a propaganda tende a apresentar seu ponto de vista como o único possível (6.º caso): "O partido dos patriotas" — *O*, como se fosse o único partido patriota! Cola a etiqueta "científica" nas mercadorias mais diversas: os produtos de beleza "vendidos na farmácia", os "brinquedos pedagógicos", os horóscopos "estabelecidos por computador". Seleciona os fatos favoráveis, com o risco, por vezes, de trucá-los (8.º e 9.º casos). Seleciona os valores e é quase sempre maniqueísta, como a mentalidade das massas à qual se dirige (10.º e 11.º casos). Na propaganda política e militar, o ódio desempenha papel essencial (12.º caso): é preciso um inimigo ou, melhor, uma imagem do inimigo, que sirva de exutório às pulsões recalcadas e reforce a união sagrada.

Será a propaganda, necessariamente, mentirosa? Não. A mentira, tanto em publicidade como em propaganda eleitoral, arrisca-se a provocar sanções da lei e, sobretudo, o desmentido dos concorrentes Uma propaganda eficaz utiliza menos a mentira que "certas" verdades, mas sumárias e parciais. Sumária: "X lava mais branco" — que é que significa *branco* e como medi-lo? A brancura em questão é de ordem afetiva, mais mágica que física. Par-

Digitalizado com CamScanner

cial: insiste-se em tal vantagem do carro anunciado — seu motor "conta-gotas", seu painel que imita madeira, ocultando-lhe, ao mesmo tempo, os inconvenientes; não se denunciam senão os abusos do partido adverso, etc.

A própria propaganda de guerra não é, necessariamente, mentirosa. A dos ingleses, durante a Segunda Guerra Mundial, esforçava-se por ater-se aos fatos; ainda quando os fatos eram pesadas derrotas inglesas, eram reconhecidos nas emissões destinadas ao inimigo, porque o fim primeiro era ser crível (1). Até a propaganda de Goebbels, a despeito de seus abusos, não foi, necessariamente, mentirosa; depois de Estalingrado, não hesitou em reconhecer as derrotas da Alemanha, a um tempo para continuar crível e para manter em tensão as energias, segundo o princípio da "força pelo medo".

Se a palavra *propaganda* é pejorativa, isso se deve menos às mentiras que à violência por ela exercida nos destinatários (13.º caso); leva-os a fazer o que não fariam por si mesmos, e sem deixar-lhes a escolha de não o fazer; lesa menos a verdade que a liberdade.

Propaganda não é doutrinação

Há, entretanto, uma diferença essencial entre propaganda e doutrinação.

A propaganda se dirige às massas para delas obter ação imediata e a curto prazo: votar, comprar, manifestar, etc. A doutrinação visa, antes do mais, a crença e se dirige, pois, a um só ou a um número restrito de indivíduos, para resultado a longo prazo. Fazer votar em tal partido é propaganda; inculcar a ideologia do partido é doutrinação (2). Donde cinco diferenças no conteúdo de uma e de outra.

1.ª) A propaganda não visa a educar, mas a mobilizar; não utiliza a crença senão como meio de ação, entre outros. Se me dizem que "Gillette é a melhor lâmina do mundo", não é para que eu creia — posso aperceber-me da hipérbole — mas para que

(1) Há quem pretenda que, para continuar crível, a BBC se abstivesse de falar dos campos de extermínio, dos quais os aliados tinham, entretanto, conhecimento.

(2) Em francês, *propaganda* e *doutrinação* têm, respectivamente, o sentido daquilo a que Lenin chamava (mas sem matiz pejorativo) de *agitação* e *propaganda*.

Digitalizado com CamScanner

compre. A noção de heresia não interessa à propaganda; começa com a doutrinação, que visa a fazer crer.

2.ª) É por isso que a doutrinação não se dirige senão ao pequeno número, e pede tempo. Quase não pode ter êxito senão a longo termo. Por outro lado, se a propaganda se dirige a todas as classes etárias, a doutrinação tem, como o ensino, as crianças e os jovens por público favorito.

3.ª) A propaganda pode, em rigor, contentar-se com meios irracionais: repetições sem sentido, imagens, música, desfiles, ofertas publicitárias, etc. A doutrinação, que deve, sempre, prever os protestos do espírito crítico, utiliza, pois, argumentos para preveni-los. "Jesus te ama", "Giscard ao leme" são "argumentos de propaganda", não de doutrinação, precisamente porque, absolutamente, não são argumentos.

4.ª) A propaganda deve respeitar as necessidades e os estereótipos de seus destinatários; não tem tempo para transformá-los. A propaganda hitlerista cometeu, assim, erros grosseiros, simplesmente porque atribuía os próprios estereótipos ao inimigo. Assim, o *slogan*: *Take it easy, you'll last longer* ("Vá com calma e você sobreviverá"), dirigido aos combatentes norte-americanos, chocava-se frontalmente com seu patriotismo, seu senso de solidariedade e de honra; o trocadilho *The Jewnited States* teve efeito negativo em todos os norte-americanos, embora anti-semitas. A doutrinação pode, ao contrário, atacar os preconceitos existentes para criar outros. Nota-se a diferença na linguagem: a propaganda utiliza o código de seus destinatários, ao passo que a doutrinação pode modificá-lo, desempenhar papel "metalingüístico"; o comunismo, que até estes últimos anos introduzia, em seu vocabulário, termos insólitos ("revisionistas") ou calcados no russo ("guardas-brancos", "cosmopolita"), era desastrado na propaganda, mas eficaz na doutrinação.

5.ª) É raro que uma propaganda possa dissimular-se por inteiro. Em país democrático, temo-la na conta de designada como tal, embora a "informação" seja, muita vez, publicidade ou propaganda governamental disfarçada. A propaganda eleitoral, que assim se confessa, é muito pouco remuneradora; não convence nem os partidários nem os adversários, quando muito os raros hesitantes cujos votos podem, para dizer a verdade, assegurar a vitória.

Mais significativo ainda é o malogro da propaganda de guerra, quando não se apóia em doutrinação preexistente. Conhecem-

Digitalizado com CamScanner

se os resultados lamentáveis da "ação psicológica" durante a guerra da Argélia: em verdade, não "agiu" senão sobre seus autores! A propaganda aliada, durante a Segunda Guerra Mundial, que conheceu tanto êxito nos países ocupados pela Alemanha, quase não o teve na Alemanha; ainda mesmo limitada a não exigir senão atos simples, como a deserção, obteve muito pouco resultado. Caberia ver, nesse malogro, um êxito da propaganda hitlerista. Pois, nem isso! Em 1943, o próprio Goebbels escrevia, em seu diário íntimo:

"Neste momento, não podemos mudar grande coisa pela propaganda. O de que precisaríamos seria alcançar uma grande vitória em algum lugar." (1)

E. A. Shils e M. Janowitz mostraram (2), por meio de inquéritos entre os prisioneiros de guerra alemães, que a resistência até o fim da *Wehrmacht* se explica por outros fatores: 1) a coesão: os soldados pensavam não na pátria, menos ainda na política, e, sim, no grupo primário a que pertenciam (a companhia) e que significava, para eles, direção e proteção; 2) a disciplina, inculcada desde a escola e mantida ainda na certeza da derrota; sabiam-se vencidos, mas não tinham a idéia de elaborar planos de sublevação nem de deserção; 3) o valor dos oficiais, que sabiam satisfazer às necessidades primárias de seus homens (nutrição, correspondência) e temperavam a benevolência com a severidade; 4) a confiança em Hitler; até os prisioneiros antinazistas o admiravam e se recusavam a ver nele o responsável pela derrota, enquanto desprezavam o partido e diziam que o nazismo começava 10 quilômetros atrás da linha de frente; o culto do *Führer* não era devido à propaganda, mas, como haveremos de ver, à educação; 5) o medo de cair nas mãos dos russos, ou de serem entregues, pelos aliados, à URSS; medo que a propaganda não criou, mas explorou com *slogans* como *Sieg oder Sibirien* ("Vitória ou Sibéria").

Seja como for, a propaganda pode tornar-se doutrinação, quando durável ou monolítica. Seja a publicidade: pelo fato de ser concorrencial, parece deixar a escolha ao público, que pode consumir tal produto de preferência a tal outro; com o tempo, porém, ela lhe tira até a escolha de não consumir; doutra parte, instaura um tipo de comunicação unilateral que deixa o público passivo e quase sem defesa. Nesse sentido, a publicidade constitui, realmente, doutrinação: "A escola dos consumidores".

---

(1) In: Katz, p. 522.
(2) In: Katz, p. 554 e segs.

Digitalizado com CamScanner

Por outro lado, a propaganda só é eficaz quando se inscreve no prolongamento de uma doutrinação já existente. E esta última é bem uma espécie de escola, que toma o homem desde a infância, ou o "recicla" se é adulto. A doutrinação está para a propaganda como o ensino está para a informação.

O condicionamento

O condicionamento é, ao contrário, atividade durável e visa a um fim a longo termo; e, por vezes, é tomado como sinônimo de doutrinação. Notemos que o termo adquiriu sentidos bastante diversos, dos quais ficaremos com os dois principais:

1.º) O adestramento, ou inculcação de um hábito sem que intervenha a inteligência, de sorte que o mesmo estímulo provocará, sempre, a mesma resposta. William James conta de um velho soldado que levava uma refeição e se pôs em sentido à voz de um oficial e deixou cair a bandeja. O hábito resultante do adestramento não passa de reflexo condicionado, inteiramente cego.

O soldado, entretanto, muito bem adestrado, não estava doutrinado, pois podia perceber o que lhe acontecia; a crença não estava modificada. O adestramento é, para a conduta, o que a doutrinação é para o pensamento. Em certos casos, nosso terceiro, por exemplo, há interferência, pois que se adestram as pessoas a dar respostas prontas e acabadas a perguntas prontas e acabadas. Trata-se de um método eficaz de doutrinação; nada prova, porém, que seja o único.

2.º) A palavra *condicionamento* designa também a ação durável sobre a afetividade para modificá-la, ou orientá-la, sem que o sujeito se aperceba. Não se pode, contudo, falar de doutrinação enquanto a crença não é considerada. John Wilson nos dá o seguinte exemplo: se persuado uma criança de que, se ela se masturbar, Deus a mandará para o inferno, estou a doutriná-la; se me contento com inspirar-lhe o receio desse ato com castigos, estou a condicioná-la. O homem condicionado pode, com efeito, experimentar repulsa irresistível para com este ou aquele ato, embora sabendo que essa repulsa é estúpida. A doutrinação implica, ao contrário, a crença, crença acompanhada de certa compreensão e da qual se possam dar razões, ainda quando não sejam as boas (1)

---

(1) Wilson, In: Snook, p. 17-18.

Digitalizado com CamScanner

A distinção permanece, entretanto, muito teórica. O homem condicionado tenderá a conformar suas crenças a suas pulsões e a suas inibições. Inversamente, a crença nunca é atitude puramente intelectual; comporta, sempre, uma parte de sentimento ou de paixão, e sua força está na medida desse sentimento ou dessa paixão. Digamos que, se crer é atitude total, a doutrinação concerne ao aspecto intelectual do crer; implica, pois, certo apelo à razão.

A lavagem cerebral não passa de uma forma complexa de condicionamento. É doutrinação quando visa a provocar não somente a confissão, mas a crença. Então, também ela se apresenta como "escola". Citemos, a título privilegiado, os campos de "reforma pelo trabalho" na China maoísta, onde a doutrinação se chama "reeducação" e os infelizes que a sofrem, *schoolmates*, "camaradas estudantes" (cf. *infra*, cap. VI)!

Os doutrinadores jamais dizem que doutrinam e, sim, que ensinam. E suas vítimas não pensam que são doutrinadas e, sim, que aprendem.

3. DOUTRINAÇÃO E ENSINO: OS PONTOS COMUNS

Esses contra-exemplos confirmam nossa tese: a doutrinação é um tipo de ensino. Notemos que o termo, que vem de *doctrina* (matéria de ensino), durante muito tempo significou "ensino", sem qualquer matiz pejorativo, assim em francês como em inglês. E a definição atual lhe conserva algo: "Doutrinar: dar lição a (alguém) a fim de ganhá-lo para uma doutrina, para um ponto de vista", diz o *Robert*, que assinala esse sentido pejorativo a partir de 1835. Nem a propaganda nem o condicionamento "dão instruções".

Dir-se-á, e já o dissemos, que a doutrinação apresenta, com respeito ao ensino, essa diferença essencial de que não tem êxito senão dissimulando-se. Mas a diferença entre as duas atividades não tem sentido senão pela semelhança entre elas, a qual permite, precisamente, à primeira dissimular-se e fazer-se passar pela segunda, a tal ponto que alguém que pretende ensinar está, talvez, a doutrinar.

Digitalizado com CamScanner

Situação de autoridade

Nos dois casos, nota-se, primeiro, que quem ensina, ou quem doutrina, está em posição de autoridade, por outras palavras, que exerce poder, considerado, com ou sem razão, legítimo.

Nos dois casos, a autoridade não se impõe de forma durável se não se recomendar por um valor exterior a quem a exerce. O mestre é um "representante". O doutrinador também. Impõe-se em nome de Deus, da sociedade, do povo, da cultura, da verdade, da humanidade, etc.

Há, sem dúvida, autodidatas, que se instruem sem mestre. Mas, longe de negar a autoridade, eles a procuram, por vezes ingenuamente, por toda parte onde podem, nos livros ou nos *media*. Nada prova que a própria doutrinação não tenha seus autodidatas.

O longo termo

A doutrinação é, como o ensino, atividade durável, que visa a um fim a longo termo. Essa noção é essencial. Distingue o ensino da informação. Pode-se dizer: "Informei Pedro, às 3 h 25 min, que ele entrou na Politécnica"; não se dirá, porém: "Ensinei a Pedro, às 3 h 25 min, as matérias dos programas da Politécnica."

Assim também, não doutrinamos alguém às 3 h 25 min! Trata-se de um trabalho de largo fôlego, que visa a modificar as crenças de forma durável. Seguramente, a doutrinação provoca conversões súbitas, como também o ensino pode suscitar iluminações repentinas. Nos dois casos, porém, seguem-se a um trabalho de preparação do qual constituem o misterioso êxito, e devem ser seguidos de um trabalho de consolidação.

A instituição

O ensino é raramente coisa de um homem só. O mestre mais independente está numa escola; ou, quando menos, deve seguir uma tradição, livros, programas, preparar para exames, etc. Se a doutrinação é, por vezes, coisa de apenas um indivíduo, o fundador de uma seita, por exemplo, não será duradoura se não se apoiar numa instituição, por exemplo, a seita uma vez fundada.

E a doutrinação tem também seus cursos, seus programas, seus livros, seus exames. Apresenta-se, então, como instituição

Digitalizado com CamScanner

oposta ao ensino oficial. Quem sabe, entretanto, se por vezes não serão o mesmo.

A pedagogia

Como o ensino, a doutrinação tem seus métodos, sua pedagogia. Mais ainda talvez, porque, sendo tendenciosa, arbitrária, dogmática... tem menos probabilidade de se impor que um ensino honesto, salvo naqueles já preparados para recebê-la. Como o ensino, a doutrinação deve simplificar, classificar as dificuldades, ilustrar, motivar, etc.

A própria publicidade comporta uma espécie de pedagogia: tornar legível o essencial da mensagem, impressionar, motivar, repetir incansavelmente, etc. Ela, porém, tanto não basta à doutrinação quanto não basta ao ensino. Não se persuadem as pessoas de que o tomismo, ou o marxismo, é a única explicação, como se as persuadem de que X é o único detergente, embora, nos dois casos, recorra-se a fórmulas sumárias, a imagens impressionantes, a fatos truncados.

Também a pedagogia dos doutrinadores deve recorrer à razão.

O sistema de noções

Doutrinar resulta em inculcar uma crença duradoura, indelével. Uma crença, porém, não pode durar se for isolada, se não se integrar em todo um complexo de crenças já existentes. Ainda aqui voltamos a encontrar o ensino.

Não podemos ensinar aos alunos um teorema se eles não tiverem a cultura matemática necessária para compreendê-lo, nem, até, uma data histórica se lhes faltarem as referências que a ela dêem sentido. Suponhamos agora que se queira persuadir uma criança da seguinte proposição: "Deus mandará para o inferno os que se masturbam." Cabe ver aí uma dupla doutrinação: religiosa, porque o inferno não é realidade evidente, e os próprios cristãos nele crêem cada vez menos; moral, porque cabe muito bem admitir que o onanismo absolutamente não é falta. De qualquer modo, não se pode inculcar essa crença senão a crianças que já possuam todo um sistema de crenças que lhes permita recebê-la: cumpre que acreditem na existência de um além, de um Deus que conhece todos os nossos atos e os sanciona depois da morte; cumpre, por

Digitalizado com CamScanner

outro lado, que tenham uma certa experiência do onanismo e, sobretudo, que sua afetividade profunda já seja dirigida por certos tabus.

Em nosso exemplo, as justificações ideológicas podem ser, aliás, das mais diversas. Assim, os médicos do século XIX "ensinavam" que a masturbação é má para a saúde. Mao Tsé-Tung tinha a mesma idéia: o onanismo é doentio, diz ele à juventude chinesa, acrescentando que desvia os jovens da luta revolucionária; e prescreve como remédio a prática do esporte, assim como a leitura de Marx e de Engels (1)... Ousará alguém dizer que não se trata, aí, de ensino?

4. A IDÉIA DE DOUTRINA

Como o nome indica, a doutrinação é um ensino que versa sobre uma doutrina. Isso faz crer que seja uma atividade distinta no ensino, se não do ensino.

Que é doutrina?

Que se entende por *doutrina*? "Conjunto de noções que se afirma serem verdadeiras e mediante as quais se pretende fornecer uma interpretação dos fatos, orientar ou dirigir a ação." (*Robert.*) Toda doutrina teria, pois, quatro caracteres:

1) Constitui um "conjunto de noções": é, assim, mais ou menos coerente, se não sistemática. Uma crença isolada pode ser indício de doutrina; não é doutrina. Pois uma só crença não pode pretender interpretar os fatos.

2) "Afirma", "pretende": quer dizer, pois, que não está provada, evidente, objetiva. Comporta, necessariamente, uma parte de crença, de preconceito. A qualquer doutrina podem opor-se outras doutrinas, que, também elas, pretendem interpretar os fatos.

3) Pretende "orientar ou dirigir a ação". Nesse sentido, a doutrina se distingue da teoria; não é apenas explicativa, mas normativa; diz-se: "a teoria dos conjuntos", mas "a doutrina Monroe", "a doutrina maoísta". Aliás, os adversários de uma doutrina

---

(1) Cf. *Le devoir*, Montréal, 19 de julho de 1975.

Digitalizado com CamScanner

não a tratam de falsa; mas de "má", "perigosa". Parece, realmente, que não existem "verdadeiras" doutrinas, mas apenas doutrinas "justas", ou "boas", ou "úteis".

Uma doutrina, entretanto, não se reduz a simples normas de ação. Pretende fundá-las numa interpretação dos fatos. Exprime-se, pois, menos por imperativos brutos que por juízos de valor. Não: "Não faça isso", e, sim, "É doentio, ou injusto, ou reacionário fazer isso."

4) Enfim, uma doutrina tende, por essência, a comunicar-se, a ser ensinada. "Professa-se" uma doutrina. A palavra vem, aliás, de *doceo* e significa: "o que se ensina". Há, sem dúvida, doutrinas "secretas", "reservadas"; mas são ensinadas, quando menos a uma igrejinha de iniciados. Uma doutrina que não se "professasse" não seria, absolutamente, doutrina.

Doutrina e ideologia

Agora: pode-se admitir, sem mais, que a doutrinação versa sobre uma doutrina? A questão se divide assim: 1) Toda doutrinação implicará doutrina? Voltaremos a isso no cap. III; 2) A doutrina fará a doutrinação? Por outras palavras, o ensino de uma doutrina será, necessariamente, doutrinário?

Evidentemente, não: podemos ensinar uma doutrina "em terceira pessoa", sem nos deixar implicar; por exemplo, a mitologia grega, ou o idealismo de Berkeley. Podemos, até, ensinar uma doutrina à qual aderimos, sem doutrinar: mostrando, por exemplo, que as crenças que ela encerra são sujeitas a discussão, que não são evidentes. Podem-se deformar os fatos, em compensação, por espírito de doutrina. Há doutrinação, sobretudo, quando se dissimulam a incerteza e a parcialidade inerentes à doutrina, quando se lhe confere objetividade que ela não comporta. Doutrinar é ensinar uma doutrina como se não fosse doutrina. É, então, ideologia.

A doutrina, em princípio, confessa-se como tal: "Tenho por doutrina que..."; ao passo que não se dirá: "Tenho por ideologia..." Uma doutrina pode ser ensinada sob sua própria etiqueta: "a doutrina cristã", "maoísta", enquanto que ensinar uma ideologia é denunciá-la. Se dou a meu curso o título "A ideologia burguesa atual", ninguém acreditará que eu lhe seja o missionário.

Digitalizado com CamScanner

Tal a diferença essencial. "Professa-se" uma doutrina, não uma ideologia. Esta se situa por detrás do ensino; domina-o sem que ele o saiba; é ela que o torna parcial, orientado, odiento, etc.

A doutrina só doutrina se for ideologia.

A questão central

A doutrinação pode ser ensino tendencioso, sectário, odiento, abuso do poder ensinante. Continua sempre ensino, e no sentido mais estrito do termo, que implica a autoridade, o longo prazo, a instituição, a pedagogia, o sistema de noções. Não é atividade diferente do ensino, mas a perversão do ensino.

Por outra, constitui ensino real e, até, muito difundido, que não é, porém, o ensino verdadeiro. Resta saber por quê. Que é que faz que um ensino seja, ou se torne, doutrinação?

Essa é a questão central. Os filósofos anglo-saxões lhe dão três respostas diferentes:

1.ª) Para uns, é a intenção que faz a doutrinação, isto é, a vontade de utilizar os métodos e os conteúdos do ensino para fins contrários aos seus, para doutrinar.

2.ª) Para outros, é o conteúdo daquilo que se ensina que faz a doutrinação, que se define, então, como ensino ao qual falta objetividade, ou ao qual falta neutralidade.

3.ª) Para outros, enfim, não é a matéria, mas a maneira que faz a doutrinação, o fato de recorrer a métodos autoritários. Ao cabo, toda coerção ensinante se torna doutrinação.

Os três capítulos seguintes examinarão, respectivamente, essas três respostas. E indagarei, finalmente, se cumpre escolher entre elas, ou se não poderão reduzir-se a uma única.

Digitalizado com CamScanner

CAPÍTULO II

TEREMOS A INTENÇÃO DE DOUTRINAR?

And thus the child imposes on the man.

Dryden, 1687.

Doutrinar é um termo pejorativo. Designa, pois, um ato culposo. Ora, culpabilidade sem intenção é coisa difícil de conceber. Cabe, daí, concluir que a doutrinação implica, necessariamente, um doutrinador, com a intenção de fazer o que faz. Essa tese, sustentada com sutileza por certos filósofos anglo-saxões, é, em verdade, a mais antiga e a mais popular.

Com efeito, quando se fala de doutrinação, subentende-se que seja uma doutrina "má", "perniciosa", que seja uma "manipulação" dos espíritos. E julga-se que os doutrinadores não podem ser sinceros: ou não acreditam no que ensinam, e são impostores; ou acreditam, e são fanáticos. O doutrinador nunca é inocente.

Bastará, porém, a intenção para definir a doutrinação, postos de lado todo conteúdo e todo método? E, por outro lado, será o próprio conceito de intenção tão claro, tão objetivo, que dele possamos fazer o critério essencial da doutrinação?

1. NINGUÉM DOUTRINA VOLUNTARIAMENTE

A tese da intenção

Doutrinar é um ato, e o que caracteriza um ato, distingue-o dos outros, é a intenção de seu autor. A partir daí, filósofos da

Digitalizado com CamScanner

educação, como Hare, Snook e White definem a doutrinação baseados na intenção de doutrinar. Mencionemos seus principais argumentos:

1.º) Não há doutrinação sem doutrinador. Suponhamos, diz White, que um homem creia de maneira inabalável ter visto discos voadores; dir-se-á que se engana, não que foi doutrinado, pois ninguém lhe inculcou essa crença.

2.º) O resultado nada prova. Tal como podemos ensinar alunos sem conseguir fazê-los aprender seja o que for, podemos doutrinar sem êxito: há, ainda assim, doutrinação. É, pois, a intenção que qualifica o ato.

3.º) O método tampouco prova que haja doutrinação. Por exemplo, para educar crianças pequenas, somos realmente coagidos a coagi-las, fazê-las aprender suas tabuadas de cor, ou convencê-las de que é preciso obedecer. Há doutrinação se, e apenas se, recorrermos aos métodos autoritários a fim de deformar o espírito da criança, a fim de impedi-la, para sempre, de pensar por si mesma. Há educação, ao contrário, se recorremos a esses métodos com a intenção de renunciar a eles desde que possível, de tudo fazer para que deixem de ser necessários. É, pois, a intenção que conta.

4.º) Já que o ato de doutrinar é um erro, cumpre que a intenção do agente se exerça expressamente sobre o que o torna culposo. Um professor que, sem o querer, e sem o saber, fascina seus alunos e os ganha para sua doutrina, não doutrina. Outro, a ensinar doutrinas discutíveis, mas que julga indubitáveis, não doutrina. Sua sinceridade o absolve (1).

5.º) Donde o paradoxo: a presença de uma doutrina, ou de uma ideologia, não é logicamente necessária para que haja doutrinação. Por outras palavras, seja o que for pode servir de matéria à doutrinação; basta querer inculcá-lo de tal maneira que se torne crença inabalável, tornando, assim, o aluno doutrinado, isto é, incapaz de pensar por si mesmo.

---

(1) Cf. White, In: Snook, p. 199, e Snook, In: Snook, p. 152; este último corrige aqui a tese mais rigorista de seu primeiro livro, *Indoctrination and Education*; cf. nota p. 48 e segs.

Digitalizado com CamScanner

Dizem-nos que doutrinar é um ato intencional, tal como assinar uma carta, ou casar-se. Admitamos que o doutrinador tenha, efetivamente, uma intenção. Mas qual? Tudo parece provar que quem doutrina não tem a intenção de doutrinar, mas de ensinar.

Pois, de duas uma: ou crê no que professa e não se apercebe de que doutrina (e não se pode, pois, falar de intenção), ou não crê (então mente, e doutrinar não é mentir).

Aliás, quando nossos autores propõem o problema: que é que o doutrinador tem intenção de fazer?, sua resposta não é doutrinar e, sim, manter o aluno em infância perpétua (1), inculcar-lhe crença inabalável (2), levá-lo a crer numa proposição sem considerar provas ou contraprovas (3). Nos três casos, admite-se que o conteúdo da intenção não é doutrinar, mas impedir, para sempre, as pessoas de duvidar daquilo que se lhes ensina, impedi-las, pois, de pensar por si mesmas.

Mas é para seu bem, dirá o próprio doutrinador! Este último tem sua doutrina, sem dúvida, como a mais própria, ou a única própria, a armar o aluno para a vida adulta. Pensará, pois, sinceramente que, se o aluno deverá ficar toda a vida presa da dúvida, não passará de indivíduo infantil, mal adaptado e de pouco crédito: um cata-vento. Não tem, em suma, a intenção de doutriná-lo, mas de formá-lo, de armá-lo. Presta-lhe serviço!

I. A. Snook, que retoma de maneira mais sutil a tese da intenção, elude a objeção atribuindo dois sentidos possíveis a esse termo. Posso, com efeito, tocar trombeta de noite: seja *para* aborrecer o vizinho, seja *sem* pensar no vizinho. No primeiro caso, a intenção consiste em querer o ato por suas conseqüências. No segundo caso, consiste em querer o ato por si mesmo, sabendo que poderia ter essas conseqüências, mas sem querê-las expressamente. O doutrinador estaria no segundo caso (4); não quer falsear o espírito de seus alunos, inculca-lhes, porém, crenças, sem levar em conta provas e contraprovas, sem cuidar, pois, de que seu ensino possa tornar-se doutrinação.

---

(1) Hare, In: Hollins, p. 54.
(2) White, In: Snook, p. 120 e 123.
(3) Snook, In: Snook, p. 154.
(4) Cf. Snook, p. 48; e *Indoctrination and Education*, p. 155-159.

Digitalizado com CamScanner

Neste caso, mais que de intenção, antes caberia falar de *self-deception*, de má fé no sentido sartriano (*). Quando doutrinamos, ignoramos o que fazemos. E a ignorância é, paradoxalmente, voluntária, no sentido em que se diz: "Não quero saber disso!" Essa ignorância desejada apresenta dois aspectos:

1) O doutrinador está a tal ponto convencido daquilo que prega, que admite certa distorção da verdade para convencer os outros da veracidade de sua causa. Assim, pode esconder certos fatos contrários à sua doutrina por pensar que ela o merece; igualmente, pode defender certos aspectos de sua doutrina que lhe repugnam *in petto*; assim, esse catequista que ensina o culto dos santos sem crer nele; esse stalinista que, embora chocado pelo culto da personalidade, justifica-o "para não dar o flanco ao adversário". Em suma, pensamos (sinceramente) que o fim justifica os meios, que o valor da causa faz, das mentiras que exige, mentiras piedosas. Mentiras pedagógicas!

2) No mais das vezes, o doutrinador ignora totalmente que doutrina. É que abafa em si mesmo as objeções antes de abafá-las nos outros; é tanto mais fanático quanto menos seguro do que ensina; se mente, é, primeiro, a si mesmo. Tal é a má fé: sinceridade adquirida com o enganar-se a si mesmo, com o abafar, em si, o que seria necessário de lucidez e de espírito crítico para mudar de opinião. Mostra que a palavra "sinceridade" não tem o mesmo sentido que a palavra "honestidade".

Para considerar um exemplo-limite, pode-se afirmar que o Dr. Goebbels era sincero: "Acreditava que dizia a verdade, e era o inimigo que mentia." (1) Certamente, a si mesmo permitia certas distorções dos fatos para melhor fazer passar o essencial. Cria, porém, cegamente, em sua causa. A famosa fórmula: "Seja qual for, a mentira repetida sem descanso acaba por ser acreditada", não tinha por fim, no espírito de Goebbels, revelar o segredo de

---

(*) Para o Sartre de *O ser e o nada*, "a má fé [...] é realmente mentira *a si mesmo*. Certamente, para quem pratica a má fé, trata-se, de feito, de mascarar uma verdade desagradável, ou de apresentar, como verdade, um erro agradável. A má fé possui, pois, na aparência, a estrutura da mentira. Apenas, e isso muda tudo, na má fé é a mim mesmo que mascaro a verdade". (Paul Foulquié e Raymond Sain-Jean, *Dictionnaire de la langue philosophique*, 2.ª ed. Presses Universitaires de France, Paris, 1969, art. "foi".) (Nota dos trads.)

(1) In: D. Katz, *Public Opinion and Propaganda*, Nova York, 1956, p. 513.

Digitalizado com CamScanner

sua propaganda — por que haveria ele de entregar o mapa da mina! —, mas denunciar a dos ingleses durante a Primeira Guerra Mundial. Como diz muito bem J. Ellul: *Goebbels the big liar* é um êxito da propaganda anglo-saxônica (1).

Antes que falar de mentira, vale mais falar de má fé. É, entretanto, fé.

O doutrinador doutrinado

Em apoio de nossa tese, quanto à sinceridade do doutrinador, podem-se ainda aduzir três argumentos:

1) Primeiro, o próprio doutrinador é doutrinado. Ao menos, quase sempre. Dir-se-á que esse não é o caso quanto ao inventor de uma doutrina. E, entretanto, esta é, sempre, síntese de elementos preexistentes, inculcados, de uma forma ou de outra, ao doutrinário. Hitler havia bebido seu nacionalismo pangermanista, seu anti-semitismo, seu culto da força nos meios racistas e chauvinistas da Viena de antes de 1914.

2) Doutra parte, quando se fala de doutrinação, costuma-se esquecer demais a responsabilidade dos que a sofrem. Está, sem dúvida, ausente nas criancinhas. Mas quanto adolescente, quanto adulto continua bem infantil para engolir um pensamento pronto e acabado que os libera da dificuldade de refletir e da angústia de duvidar! Quantos, em qualquer idade, buscam um guia, um chefe, um pai, que os livre do fardo de pensar por si mesmos, de querer por si mesmos, de ser eles mesmos! Muito homem "pede" para ser doutrinado; e a doutrinação vinga tanto pela preguiça e pela covardia de suas vítimas quanto pela má fé de seus autores. O doutrinador mais perigoso é a criança que permanece no homem e, como diz o poeta, impõe a lei ao homem: *And thus the child imposes on the man* (2).

3) Enfim, o aparente truísmo: não há doutrinação sem doutrinador, é altamente discutível, na realidade. Retomemos os exemplos dos discos voadores: se alguém pretende ter visto algum, como pode dizer que aquilo que viu "é" um disco voador, se não foi, de algum modo, doutrinado? Ora, semelhante doutrinação pode bem não vir de uma pessoa em particular, provir dos diz-que-diz-que, dos *media*, de uma persuasão difusa e coletiva.

---

(1) Jacques Ellul, *Propagandes*, A. Colin, 1962, p. 66.
(2) Dryden, citado In: Snook, p. 48.

Digitalizado com CamScanner

Assim também, o ensino pode tornar-se doutrinação sem que determinado mestre seja responsável. De fato, é a instituição que ensina. E é a instituição que doutrina. E o consegue muito melhor que um indivíduo. Pois a doutrinação é empresa a longo prazo.

Finalmente, longe de explicar a doutrinação, a intenção a prejudicaria, se estivesse presente. Para ter êxito, cumpre não apenas não dizermos que doutrinamos, mas não o dizer nem a nós mesmos. Cumpre que o próprio doutrinador seja doutrinado. E, parafraseando a fórmula célebre de Platão, direi que ninguém doutrina voluntariamente.

Caberá falar de doutrinação sem doutrina?

Se assim é, pode-se admitir que a doutrina ou a ideologia possam estar ausentes da doutrinação?

De fato, os dois termos, *doutrina* e *ideologia*, não têm o mesmo sentido. E o erro está precisamente em confundi-los. White nos dá, assim, quatro exemplos de doutrinação, dos quais afirma que não implicam a inculcação de uma doutrina (1). Mas serão possíveis sem que haja ideologia em alguma parte?

Nos dois primeiros exemplos, o mestre persuade seus alunos de que são destinados, por injunção do meio, a não passar de trabalhadores manuais; ou de que são pouco dotados ou incapazes de aprender. Trata-se, aí, realmente, de doutrinação, e particularmente grave (cf. nosso 12.º caso); caberá dizer, porém, que não implique ideologia alguma? É certo que esses mestres não ensinam uma doutrina a seus alunos e que, inculcando-lhes a crença de serem incapazes de toda vida intelectual, contribuem para realizar a própria profecia. Ora, a opinião que lhes dirige a prática é bem uma ideologia de classe, ou de casta, tão virulenta quão inconsciente. White responde que não têm senão uma vaga crença sobre a natureza humana, que não forma sistema coerente. Mas uma ideologia não tem necessidade, para existir, de ser sistema coerente!

Os dois outros exemplos parecem inteiramente inverossímeis: um mestre emprega todos os meios para fazer crer, a seu aluno, que Melburne é a capital da Austrália (para não doutrinar ninguém, preciso que é Camberra); outro se desdobra para persuadir uma criança de que Urano tem sete satélites (em lugar de cinco). Mas

---

(1) White, In: Snook, p. 123 e segs.

Digitalizado com CamScanner

por que esse gênero de experiência? Sem dúvida para fazer pesquisas psicológicas, ou para aceitar uma aposta, respondem-nos. Mas manipular alunos assim seria impossível sem certa ideologia, uma ideologia do desprezo do homem.

White evoca, por outro lado, um caso mais pertinente: o da lei chamada Lei Balfour (1902), cujo autor, *Sir* Robert Morant, achava que as escolas secundárias formavam muitos desclassificados; a lei instaurou, pois, escolas práticas (inspiradas nas EPS (*) francesas), cujo programa intelectual, muito restrito, impedia os filhos do povo de tomar consciência crítica da situação que lhes era proporcionada; em resumo, um tipo de escola destinado a fazer trabalhadores úteis e dóceis (1). White nota, com razão, que não era necessário inculcar nesses alunos uma doutrina para doutriná-los; bastaria estabelecer programas de tal sorte que adquirissem a convicção de não serem aptos senão para o trabalho manual:

"Crença que se esforçavam por tornar inabalável, tornando-os intelectualmente incapazes de compreender tudo quanto a ela teria podido opor-se."

O exemplo de White, não tanto inatual, volta-se, entretanto, contra suas duas teses: 1) nada prova que Morant tivesse tido a intenção de doutrinar os filhos do povo; pensava que simplesmente era preciso convencê-los de não procurar sair da condição operária, isso para seu bem e para o da sociedade inteira; 2) seu sistema de ensino não implicava a inculcação de uma doutrina, mas se inspirava, ele próprio, numa ideologia burguesa. Se a ideologia não é o conteúdo da doutrinação, é a causa.

Enquanto não nos sejam oferecidos exemplos reais de doutrinadores que confessem sua intenção de doutrinar, será preferível considerar essa intenção como mito.

2. CINCO EXEMPLOS DISCUTÍVEIS

Ora, justamente, podem-se oferecer tais exemplos. Resta saber o que provam de fato. Examinemos os mais flagrantes.

(*) *EPS* abrevia *écoles primaires supérieures*. E comenta o Autor, em carta: "reservadas, sob a Terceira República, aos filhos do povo que não podiam entrar nos liceus". (Nota dos trads.)

(1) Cf. White, In: Snook, p. 196 e segs.

Digitalizado com CamScanner

A marinha de guerra norte-americana

O primeiro nos é fornecido pela marinha norte-americana, que instaurou, durante a última guerra mundial, "cursos de doutrinação", isto é, "a aprendizagem das bases da disciplina militar, costumes e práticas da marinha" (1).

É certo que a marinha de guerra não tem os mesmos pudores que a universidade; mas é difícil saber por que esses militares preferiram o termo *doutrinação* a outro, menos pejorativo, como *instrução* ou *iniciação*. Como quer que fosse, estavam, eles próprios, convencidos daquilo que queriam inculcar a seus recrutas. Doutra parte, aquilo que é repreensível, porventura criminoso, numa situação de paz, deixa de sê-lo em tempo de guerra. Desde que a guerra implica sacrificar vidas aos milhões, é normal que imole também o pensamento. O "moral" é tão importante como os canhões. Em suma, admitida a guerra, aceita-se também a mobilização dos espíritos.

A censura soviética

O segundo exemplo é um texto do governo soviético que condena a difusão clandestina, pelo *Samizdat* (*), de textos interditos (2):

> O marxismo-leninismo não reconhece liberdade de expressão sem classe. Nas condições próprias do socialismo, a palavra e o escrito devem servir aos interesses do povo, propagando opiniões progressistas da vanguarda que contribuem para o êxito da construção socialista e comunista.

Eis uma recusa oficial e inequívoca da liberdade de expressão incondicional. Como justifica a censura, nela cabe ver uma reivindicação do direito de doutrinar (cf. nosso 8.º caso).

A afirmação inclusa no texto citado repousa, de fato, em um tríplice postulado: 1) a doutrina marxista-leninista é a única verdadeira (cf. nosso 6.º caso); 2) só ela serve aos interesses do

---

(1) Indoctrination to mean "instruction in the fundamentals of military discipline, naval customs, and usage", In: Snook, p. 48.

(*) *Samizdat*, termo tomado ao russo (*sam*, "si", "si mesmo", e *izdat*, forma abreviada de "edição", "editar", ao cabo, pois, algo como "auto-edição"; compare-se com *partizdat*, designação das edições oficiais), nome do conjunto das edições clandestinas de obras proibidas pela censura. (Nota dos trads.)

(2) Citado em *The Times* de 20 de fevereiro de 1969.

Digitalizado com CamScanner

povo; 3) o governo soviético é o depositário dessa doutrina. Daí se conclui que todo ensino que dela se afaste é falso, nocivo ao povo, e é, pois, de proibir-se.

Por detrás desses três postulados ocasionais, encontramos um quarto postulado, o de todos os clericalismos: a livre expressão das idéias é ameaça à doutrina havida por verdadeira. Essa afirmação é um postulado, por não ser evidente. Cabe pensar, com efeito, que a verdade se defende por si mesma, por suas próprias razões; não tem que temer o erro, pois é de natureza a dissipá-lo; a violência e a censura, longe de reforçá-la, não podem senão torná-la suspeita. A ciência, em princípio, ao menos, não precisa de censura para impor-se.

De fato, nosso segundo exemplo é do mesmo tipo que o primeiro. Certo marxismo, ilustrado, em particular, por Stalin e Jdanov, considera a luta de classes como guerra total: "A força do aparelho stalinista estava precisamente em entreter uma psicologia de guerra em tempo de paz", escreve Edgard Morin (1). E a guerra é também o pensamento de uniforme. Hoje em dia, a guerra fria deu lugar à coexistência pacífica; mas o comunismo ainda não renegou a máxima de Kruchev, de 8 de março de 1963:

> A coexistência pacífica no domínio ideológico é uma traição ao marxismo-leninismo, uma traição à causa dos operários e dos camponeses.

Aqui ainda, doutrina-se pela boa causa; e nada prova que os doutrinadores tenham consciência de o serem.

Uma pedagogia católica

Os dois textos precedentes justificam a doutrinação pela guerra. O terceiro é de inspiração bem diferente. É do filósofo e pedagogo católico W. I. McGucken, que escrevia em 1937:

> Toda instituição educacional recorre à doutrinação. As crianças são doutrinadas com a tabuada de multiplicação; doutrinadas com o amor à pátria; doutrinadas com os princípios da química, da física, da matemática, da biologia; e ninguém encontra, nisso, razão de crítica. Entretanto, essas matérias são de pouca importância no grande negócio da vida em face das idéias sobre Deus, sobre a relação do homem com Deus, com o próximo, consigo mesmo; em face das idéias sobre a natureza do homem e sobre seu destino individual. O educador católico não tem que enrubescer por doutrinar seus alunos nessas matérias essenciais. (2)

---

(1) *Autocritique*, Seuil, 1975, p. 136.
(2) In: *Catholic Way in Education*, citado In: Snook, p. 58 e 84.

Digitalizado com CamScanner

Eis, pois, um filósofo da educação que proclama abertamente o direito à doutrinação. A bem dizer, poucos católicos lhe perfilhariam, hoje, a declaração. Traz, em compensação, um argumento bem atual: se todo ensino, mesmo o das ciências, é ideológico, nada nos impede de introduzir outra ideologia na escola, para solapar, nas raízes, a ideologia dominante.

Em todo caso, se McGucken reivindica o direito de doutrinar, é esvaziando o termo de seu conteúdo; reduz essa noção à do ensino imposto, ou não discutível: a pátria, no primeiro caso, os princípios da química, no segundo. Então, a aula de ciências é, realmente, doutrinação, tal como a catequese. Mas a ignorância do conteúdo, por haver doutrina e fé num caso e, não, no outro, é ignorância ideológica. É porque o autor considera a doutrina católica tão evidente como a matemática, que pode negar a diferença "epistemológica", embora afirmando que a primeira é infinitamente mais útil à salvação da alma. Em boa lógica, deveria interdizer o catecismo protestante, tal como o ensino das ciências ocultas!

Não vejo nisso a intenção de doutrinar, no sentido pejorativo, mas de ensinar. E, se a noção de ensino está pervertida — ao ponto de justificar o retorno à Inquisição — é que o próprio autor está imbuído de ideologia clerical, ele próprio, pois, doutrinado.

Platão e a mentira piedosa

Se se quisesse evidenciar a intenção de doutrinar em estado puro, seria preciso encontrar um autor que prescrevesse o ensino de doutrina na qual ele próprio não acreditasse.

Será que não o encontramos com o próprio Platão? Na *República*, traça Platão o plano de uma cidade justa, definida a justiça com o dar, a cada um, a função merecida. Teremos, assim, três classes de cidadãos a cooperar harmoniosamente: os guardiães-filósofos, destinados ao governo; os guardiães-guerreiros, destinados à defesa e à polícia; os trabalhadores e artesãos, destinados à produção. Os guerreiros e, entre eles, os filósofos, serão selecionados por exames progressivos, do nascimento à maturidade, e formados por educação muito completa que, no caso dos filósofos, termina na idade de 50 anos.

Ora, Platão, que expulsa da cidade os poetas e sua mitologia, não hesita em recorrer, para fazer admitir seu sistema pelos cida-

Digitalizado com CamScanner

dãos, a uma fábula fenícia em que se tentará fazê-los crer (1). Enuncia-se, mais ou menos, assim: a educação que recebestes é um sonho; "na verdade" saístes todos formados da terra, "com armas e bagagens"; ela é, pois, vossa mãe, e vós deveis amá-la e protegê-la mais que a vós próprios; os outros cidadãos são vossos irmãos. Agora, o Deus que vos formou não empregou o mesmo metal em todos; pôs ouro na natureza dos guardiães-filósofos para torná-los capazes de comandar, prata na dos guerreiros, bronze e ferro na dos produtores. Vossa natureza se transmite hereditariamente a vossos filhos, mas são possíveis mutações; do ouro pode nascer um rebento de prata, do bronze, um rebento de ouro, etc. Assim, devem-se selecionar todos os filhos por exame rigoroso, para dar, a cada um, a função correspondente a seu metal. Notemos que, se substituímos a palavra "metal" por "aptidões", ou "quociente intelectual", a fábula parece menos estranha...

Platão, em suma, pretende inculcar, a todo um povo, um mito no qual ele próprio não crê. Notemos, entretanto, que se não crê na fábula, está profundamente convicto da moralidade que ela deve veicular. Esta moralidade é dupla: todos os cidadãos são irmãos; a seleção em castas é indispensável ao bem da cidade. Em resumo: trata-se de destruir o egoísmo, individual ou familial, eterna ameaça à cidade justa. A mentira está, pois, a serviço de verdade fundamental que dela faz, no próprio dizer de Platão, "nobre mentira" (2). Mentira pela boa causa: "Empenhar cada um em devotar-se sempre mais à cidade e a seus concidadões." (3)

Hitler e os escolares russos

Um último exemplo se apresenta mais claramente contra nossa tese da sinceridade do doutrinador, pois este já nem tem mais a escusa da "boa causa". É o da sorte que Hitler reservava às crianças das populações da URSS, que se aprestava para colonizar depois da vitória definitiva:

> As populações escravizadas só receberão instrução primária limitada a cálculos simples, à escrita, "ao ensinamento de que a ordem divina manda obedecer aos alemães, ser honesto, aplicado e dócil". Seriam mantidas em estado sanitário instável, de modo que sua procriação fosse frenada por epidemias periódicas. (4)

---

(1) Cf. *République*, III, 414 *c* e segs.
(2) *Ibid.*, 414 *c*.
(3) *Ibid.*, 415 *d*.
(4) In: H. Michel, *La seconde guerre mondiale*, PUF, 1968, t. I, p. 235; cf. *infra*, p. 159.

Digitalizado com CamScanner

Eis, pois, um projeto confessado de antiensino, no qual a doutrinação desempenha o papel de escravização tal como o terror e as epidemias. Antiensino que tivesse sido, entretanto, nos próprios termos do texto, ensino. Resta saber se os mestres encarregados de dispensá-lo teriam acreditado nele.

O drama, no caso de Hitler, é que essa "ordem divina", que mandava os "sub-homens" obedecer aos alemães, Hitler cria nela.

A análise dos cinco exemplos que pareceriam contestar nossa tese lhe dá, finalmente, razão; ninguém doutrina voluntariamente.

Curiosamente, os filósofos da intenção, que não querem levar em conta o resultado, descrevem muito bem o resultado da doutrinação: pensamento reduzido ao dogmatismo e ao infantilismo pelas crenças indeléveis nele inculcadas. Mas é evidente que ninguém pode "querer" semelhante resultado, senão a título de *minima de malis* para uma causa que o justificasse. Cumpre, pois, procurar em outra parte a fonte da doutrinação, que não na intenção. Não seria o próprio conteúdo do ensino o responsável?

Digitalizado com CamScanner

CAPÍTULO III

ATENTADO À NEUTRALIDADE?

Só o nada é neutro.

Jean Jaurès.

Toda sociedade desde sempre reprimiu o ensino das doutrinas "perniciosas" (cf. o 1.º caso). Mas com que critério? Critérios culturais: uma sociedade (nação, Igreja, partido, etc.) tende a considerar perniciosa toda doutrina que se opõe a suas crenças, a seu valores, a seus interesses, a seus tabus, numa palavra, à sua ideologia. Eis-nos reconduzidos à nossa definição inicial: a doutrinação é a doutrina do outro.

Todavia, a sociedade moderna, industrial e democrática, tornou-se mais tolerante pelo próprio fato de se haver tornado mais complexa e de várias ideologias se defrontarem em seu seio. Recusa-se a condenar esta ou aquela doutrina em nome de uma doutrina oficial. Mas a recusa vem, precisamente, do fato de não haver mais doutrina oficial, "religião de Estado". Então, como preservar, da doutrinação, o ensino público? Rejeitando não mais tal doutrina dita perniciosa, mas toda doutrina. Pois toda doutrina é, por definição, incerta, parcial e polêmica.

Trata-se aí, certamente, de caso-limite: liberalismo burguês levado até a caricatura. Mas é bem sabido que certas matérias, porque tendem a ser doutrinais, aparecem, de saída, como perigosas. Muitos mestres foram punidos por haverem falado de política ou de religião na classe; não eram censurados por ensinar doutrinas perniciosas, mas doutrinas. Resta saber se tal neutralidade é desejável e, até, sustentável. Pode haver educação sem risco?

Digitalizado com CamScanner

1. OBJETIVIDADE E NEUTRALIDADE

Já Santo Agostinho afirmava que pai algum seria tão louco para "mandar seu filho à escola a fim de saber o que o mestre pensa" (1)! O professor ensina, quando professa verdades objetivas; doutrina, quando não faz mais que expor as próprias opiniões.

O "ensinável"

Que se pode, com efeito, considerar como ensinável? Antes de tudo, noções ou fatos universalmente admitidos, cujo modelo se encontra nas ciências exatas. Lembremos que, em grego, o termo *mathesis*, que deu "matemática", designa o ato de aprender, e *mathemata*, as coisas aprendidas. O ensinável é o científico ou, quando menos, o objetivo.

A objetividade é o próprio de todo conhecimento que pode dar-se como universal e necessário, por ela excluir os preconceitos e as paixões e por versar sobre proposições demonstradas ou sobre fatos provados. O conhecimento objetivo é o saber de um sujeito sem subjetividade, que pode ser transmitido a quem quer que seja, pois quem quer que seja poderia reencontrá-lo por si mesmo. Não vos constrangem a crer que $7 + 5 = 12$, ou que Colombo descobriu a América em 1492. Se não fordes dessa opinião, consultai vossa razão ou examinai os documentos: chegareis por vós próprios à evidência.

O ensinável é, pois, o objetivo. Inversamente, a crença, pelo próprio fato de ser subjetiva, não pode ser senão imposta; seja pelo argumento de autoridade (4.º caso), seja pela seleção dos fatos, ou sua falsificação (8.º e 9.º casos), seja pela violência pura e simples (13.º caso). Ensino, quando o mestre professa aquilo que sabe; doutrinação, quando professa aquilo em que crê.

Observar-se-á que a intenção não está em causa, pois a crença pode ser sincera; só o conteúdo do ensino — saber ou crença — importa. Aliás, a oposição entre saber e crer ultrapassa o indivíduo; a doutrinação, definida como ensino de crenças, pode ser o próprio de toda uma instituição, e até de toda uma civilização.

---

(1) Santo Agostinho, *De magistro*, n.º 45.

Digitalizado com CamScanner

O positivismo lógico e o ensino

A doutrina da objetividade encontrou expressão extrema no positivismo lógico, filosofia muito difundida nos países anglo-saxões ao longo dos anos 50. Os positivistas partem do princípio de que há duas espécies — e duas somente — de proposições objetivas: as proposições analíticas (ou "tautológicas") como 7 + 5 = 12; as proposições sintéticas, verificadas, direta ou indiretamente, pelos fatos: "Houve doze apóstolos." Assim: "Este 2 cv é um Citroën" é analítica, porque tautológica; "Este Citroën é um 2 cv" é sintética, porque cumpre verificá-la. As proposições nem tautológicas nem verificáveis são "vazias" de sentido (*meaningless*); é o caso, segundo os positivistas, de tudo quanto afirmam a metafísica, a ética, a estética, a filosofia dos valores, a teologia. Assim, a expressão "Não matarás" é vazia de sentido, pois não passa de expressão de crença subjetiva, de sentimento; e o alcance de tais proposições não é fazer saber, mas, quando muito, fazer agir. Em compensação, a proposição "A maior parte das pessoas considera o homicídio como condenável" tem sentido, pois pode ser verificada.

Nessa perspectiva, a demarcação entre ensino e doutrinação já está traçada. O ensinável é o conteúdo das disciplinas objetivas, cujas proposições todas versam sobre relações demonstradas ou sobre fatos estabelecidos. A doutrinação surge quando se introduzem crenças, necessariamente subjetivas e partidárias, no ensino. Cumpre, pois, excluir a religião, a política, a metafísica, a estética e até a moral. Encontra-se exemplo muito nítido dessa restrição nos Estados Unidos da América:

"Juristas têm sustentado que a Constituição americana, na interpretação que dela dá a *decisão Schemp* da Corte Suprema, interdiz toda forma de ensino moral (*moral education*) equivalente à propagação de sistemas de crenças." (1)

A neutralidade, seus princípios e suas aplicações

Resta um problema: dado o caráter muito limitado dos saberes objetivos, que fazer de todo o resto? Isto é, da massa enorme

(1) Citado por Michel Schleifer. Notemos que o ensino moral, aqui condenado, é percebido como dogmático na forma, e religioso no conteúdo. É bem diferente de nossa "moral leiga".

Digitalizado com CamScanner

das opiniões religiosas, éticas, políticas, etc., que existem, e não podem aspirar à objetividade e, pois, a serem ensinadas.

A única atitude conveniente é a neutralidade. A palavra "neutro" não tem sentido, notemo-lo, senão em situação de conflito. País neutro é país que se mantém afastado das guerras, reais ou possíveis, e, por conseqüência, recusa-se a aliar-se seja com que campo for. A analogia vale para o ensino; assentado que todas as opiniões, enquanto não-objetivas, são, necessariamente, parciais e polêmicas, daí se conclui que propagar uma delas equivale a prejudicar as outras. Propagar uma religião não é possível senão em detrimento das outras religiões e da irreligião. Se o ensino consagra uma doutrina, condena, por isso mesmo, todas as diferentes.

A neutralidade repousa em duplo princípio. Protege o aluno, preservando-o de ser a presa dos diversos partidos que se defrontam. Protege o próprio ensino, permitindo-lhe guardar o crédito no meio dos conflitos ideológicos, pois o ensino não professa senão o que é.

Quanto às modalidades de aplicação da neutralidade, são muito diversas, mas todas discutíveis. É possível não ensinar senão as crenças com as quais concorda toda a sociedade; mas veremos, adiante, quanto esse consenso é ilusório. É possível apresentar as opiniões como fatos, sem apreciação alguma: por exemplo, na história das guerras de religião, limitar-se a dizer o que queria cada um dos partidos; mas toda opinião possui poder de atração, ou de repulsão, difícil de controlar; expô-la pode vir, pois, a influenciar os alunos. Assim, a atitude mais lógica, se quisermos ser neutros, ainda é ficar quieto; aliás, nos começos da escola leiga, certos editores de manuais escolares riscaram a palavra "Deus" de todos os textos em que figurava.

"Peixinho crescerá

Contanto que Deus lhe dê vida."

assim se transformou:

"[...] Contanto que a gente lhe dê vida."

Esse "a gente lhe" bem que valia uma missa! (*) Pensava-se que a simples menção da palavra "Deus' pudesse dar, aos escola-

---

(*) No original: "[...] dans les débuts de l'école laïque, certains éditeurs de manuels scolaires rayèrent le mot 'Dieu' de tous les textes où il figurait.
'Petit poisson deviendra grand
'Pourvu que Dieu lui prête vie.'

Digitalizado com CamScanner

res, "idéias" sobre a origem dos peixes e sobre a sua própria origem deles. A neutralidade perfeita é o silêncio.

2. ÀS CILADAS DA NEUTRALIDADE

Objetividade e neutralidade: tais seriam, pois, os dois princípios que preservariam, da doutrinação, o ensino.

A objetividade é um princípio dificilmente contestável. Quer uma escola seja confessional, quer não, quer politizada, quer não, nela se ensinará a mesma matemática, a mesma física, a mesma lógica. Não há seitas nas ciências exatas. Há, entretanto, doutrinas extremistas — a começar pelo hitlerismo — que negam a própria possibilidade da objetividade científica; toda ciência seria "ideológica" (cf. *infra*, p. 143). Mas entendamo-nos: ou denunciamos o caráter ideológico das ciências em nome de uma objetividade mais alta; ou o aceitamos para arrolar a ciência a serviço de nosso próprio partido, de nossa própria ideologia; então se justificam, antecipadamente, todas as censuras, todas as imposturas; destrói-se não somente a idéia de ciência como, o que é mais grave, a liberdade de pensamento. Objetividade ou servilidade; cumpre escolher.

Resta saber se o domínio do ensinável coincide com o da objetividade, se cumpre excluir do ensino tudo quanto não é objetivo, isto é, toda doutrina.

É, pois, a neutralidade que traz problema. E duplamente: é possível ser neutro? E, ainda nesse caso, é verdadeiramente desejável?

Será possível a neutralidade?

A bem dizer, se pretendemos não ensinar senão o que é verificado ou demonstrado, limitaremos o conteúdo do ensino a uma espécie de grau zero. Bem mais, esquecemo-nos de que todo

---

"se transforma ainsi:

'[...] Pourvu que l'on lui prête vie.'

"Ce 'l'on lui' valait bien une messe!"

Esse "valait bien une messe" é alusão a um dito histórico (provavelmente apócrifo, como bom número de ditos históricos) do rei francês Henrique IV. Pois, na ocasião em que se converteu ao catolicismo (1593), teria declarado Henrique IV: "Paris vaut bien une messe." A frase, ou variantes ajustadas às circunstâncias (como ocorre, algo ironicamente, nesta passagem), vem a talho quando se dá que alguém venha a sacrificar, ao próprio interesse, aquilo que é, ou parece ser, de seu dever. (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

ensino, embora científico, repousa em certas escolhas que não podem ser científicas. O grande erro, diria, até, a grande hipocrisia, tanto do positivismo lógico como de toda espécie de cientismo, é dissimular a necessidade de escolher.

O exemplo da literatura

Indaga-se nos Estados Unidos, por exemplo, se a moral pode entrar no ensino público sem que ele caia na doutrinação. De fato, com ou sem curso de moral, todo ensino veicula crenças, preconceitos, tabus.

Assim, o ensino da literatura. Sem dúvida, um professor que se servisse de Pascal para tentar converter seus alunos ao cristianismo, ou de Voltaire, com propósito contrário, seria tratado de doutrinador ou de propagandista. Mas, embora ensinada num espírito de neutralidade, será a literatura verdadeiramente neutra?

Não nos esqueçamos de que, nos próprios termos das instruções oficiais, o ensino literário visa não somente a transmitir conhecimentos, "como, mais ainda, a fortalecer a inteligência educando o espírito crítico, a afinar o gosto, a formar a consciência moral" (1). Caberia mostrar, e não tem faltado quem o faça, que os gostos e os valores transmitidos pelo ensino literário são, na realidade, os de uma sociedade, e são fortemente ideológicos (2).

Essas críticas à ideologia são, elas próprias, ideológicas demais para provar grande coisa. É inegável, porém, que a escolha dos autores, o corte de textos dentro de sua obra, o comentário que os acompanha, tudo isso depende das regras do gosto, do decoro e da moral de uma época.

Não somente o ensino literário inculca certos valores sociais, como elimina os textos que poderiam contestá-los. Apresenta-se Voltaire em face de Pascal, com toda eqüidade; rejeitam-se, todavia, os autores que denunciam a exploração; literatura implica censura. Autores engajados são citados, certamente, mas seu engajamento é "recuperado", isto é, privado de todo valor de exemplo, mumificado:

"Poetas podem gritar sua revolta contra esse mundo, com o qual sofreram ou no qual morreram; cantada por eles, a revolta não é mais que um prazer mais refinado para os delicados." (3)

---

(1) Citado por G. Rallard, In: *Littérature*, n.º 7, Larousse, 1972, p. 15.

(2) V., nesse mesmo número, os artigos de Pierre Kuentz, Jean-François Deljurie, Georges Rallard, François Rastier, Renée Balibar.

(3) Roger Fayolle, "Le cas Baudelaire", *Ibid.*, p. 71.

Digitalizado com CamScanner

Sob a aparência de objetividade, a literatura seleciona, censura e recupera; não é neutra.

Até o ensino da matemática pode veicular certa ideologia. Um sociólogo norte-americano, conta-nos J. A. C. Brown(1), teve o trabalho de analisar um manual escolar de aritmética e descobriu que, em menos de 200 páginas, 643 problemas utilizavam, reforçando-as, noções próprias do capitalismo: renda, interesse, investimento, benefício, etc. Como se a economia de tipo capitalista fosse a única possível!

O exemplo mais significativo, porém, parece-me o da língua.

O exemplo da língua de ensino

O ensino do francês: nada de mais objetivo, aparentemente. Mas qual francês? Cumpre ensinar às crianças do campo o de Paris; às crianças do povo, o da burguesia; às crianças de Quebec, o da França? Melhor ainda: cumpre ensinar o francês às crianças bretãs ou bascas? Outras tantas questões a exigir uma resposta, resposta que não é de ordem científica, mas política e ideológica. E que não deixa de ter conseqüências! "Bem falar é respeitar-se", diz um *slogan* quebequense; mas, se impomos aos quebequenses o francês internacional, estamos a inculcar-lhes, por isso, o sentimento de que seu falar nada tem de respeitável; são despojados de sua língua e, talvez, de sua identidade.

Agora, se os bretões fossem ensinados em bretão, e os quebequenses em *joual* (*), correríamos o risco de encerrá-los num gueto lingüístico que não valeria mais, sem dúvida, que a assimilação e, até, para os segundos, favoreceria a assimilação ao inglês. Não me cabe resolver aqui esse gênero de problema; e duvido, aliás, de que seja possível solvê-lo por sim ou não. Desejaria mostrar, simplesmente, que o problema se apresenta, e sua solução não pode ser objetiva.

Por outro lado, se se tomar a neutralidade como critério, o próprio conteúdo da língua poderá ser tachado de doutrinação, pois se trata de regras que mal podem fundar-se na razão. Pretende-se fazer, hoje, uma lingüística não-normativa; isso não elimina que o objeto da lingüística, a língua, seja um sistema de normas. Normas sociais, que a capital impõe às províncias, a burguesia ao

---

(1) *Techniques of Persuasion*, p. 22.

(*) *Joual*, termo usado em Quebec para designação global dos traços de toda ordem (fonéticos, léxicos, sintáticos) do francês popular canadense. (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

povo, os adultos às crianças. Normas morais, para não dizer religiosas; transgredir a ortografia ou a sintaxe não é um erro, mas uma "falta" sancionada pelo ridículo, pela humilhação, pela "desclassificação".

Enfim, e sobretudo, uma língua, nossa língua, está carregada de ideologia. Não basta apagar a palavra "Deus" para suprimir, do léxico e da sintaxe, tudo quanto contêm de pré-lógico; o simples sintagma "dar vida" é teológico, para não dizer mágico. Mais ainda: a língua comum veicula um sistema de valores cujo poder de doutrinação é bem mais real (porque dissimulado) que o dos cursos de moral ou de catequese. A língua comum é aristocrática: "grande" e "pequeno", "alto" e "baixo" designam, ao mesmo tempo, medida física, situação social e qualidade moral, e assim também "rico" e "pobre" ("rica natureza", "pobre tipo"), como se a pobreza fosse não somente uma falta, mas uma tara. A língua comum é naturalmente racista: a palavra "branco" designa, ao mesmo tempo, pureza, inocência e certa raça, enquanto a palavra "negro" não tem senão conotações negativas. A língua comum é antifeminista: basta tomar o exemplo da palavra "homem", que designa, ao mesmo tempo, o gênero humano e uma de suas metades, como se a outra fosse menos humana.

Em suma, se se quisesse suprimir, como doutrinação, tudo quanto não é neutro no ensino, seria preciso renunciar a ensinar a linguagem.

Finalmente, a própria definição da neutralidade não é neutra: depende do meio de onde provém. Um pedagogo alemão a descrevia assim:

"O mestre, alheio às pendências políticas, [...] educa para o Estado, não, porém, para o partido; para a ciência, não, porém, para o sistema; para a religião, não, porém, para a confissão" (1).

Poucos franceses aprovariam o último ponto ("para a religião"); quanto ao primeiro ("para o Estado"), é altamente discutível.

Será desejável a neutralidade?

É impossível ser totalmente neutro. Ora, ainda quando possível, será desejável a neutralidade?

---

(1) Hermann Nohl, em 1928; citado por K. C. Lingelbach, p. 42.

Digitalizado com CamScanner

Gostaria de partir de uma idéia muito difundida na França, a de que, sendo leigo, o ensino público deve ser neutro. Historicamente e juridicamente, isso é um erro. A escola leiga, desde a origem, proclamou-se neutra ante as crenças religiosas; não, porém, neutra em absoluto. O simples fato de haver sido "republicana" numa época em que a idéia republicana, e seus corolários, a soberania do povo, a igualdade de todos perante a lei, a instrução universal, estavam longe de ser admitidos por todos os franceses, mostra que a escola leiga não é neutra do ponto de vista político, pois tomou partido. E a escola não contribuiu pouco para o fato de que esse partido tenha acabado por se impor e deixado de se apresentar como prejuízo!

Longe de ser princípio da escola leiga, a neutralidade foi arma nas mãos de seus adversários; ou, melhor, a goilha na qual desejaram prendê-la. E seus fundadores souberam ver a cilada. F. Buisson escrevia assim:

"Os clericais nos dizem hoje: 'Não vos esqueçais de que há uma lei que vos impõe a neutralidade. Sede neutros, meus bons amigos.' Querem dizer: 'Sede nulos'." (1)

E Jaurès lhe faz eco, na mesma época:

A mais pérfida manobra dos inimigos da escola leiga é chamá-la de quilo a que dão o nome de neutralidade, e condená-la, por isso, a não ter nem doutrina, nem pensamento, nem eficácia intelectual e moral. De fato, só o nada é neutro. (2)

Infelizmente, o ensino leigo, sua administração, sobretudo, deu demasiado ouvido às sereias antagônicas (*). Ansiosos por continuar neutros, refugiaram-se, sobretudo no grau secundário, num ensino hiperintelectualista, negligenciando a formação política, artística, moral, sexual, em suma, tudo quanto pudesse assemelhar-se a uma educação. Essa prudência burocrática, que matou no nascedouro tanta iniciativa pedagógica, não contribuiu pouco para o tédio e para a miséria de tantos internatos franceses.

Assentar a neutralidade total vem a dar em renunciar à educação. Pois toda educação repousa em valores que não se po-

---

(1) Texto de 1908, In: J. Cotereau, *Laïcité... suprême des peuples*, p. 220.
(2) *Ibid.*, p. 221; texto de 1908.
(*) No original: "[...] les sirènes d'en face". Como nos esclarece o Autor, em carta, essas *sereias* são os clericais, que pretendiam impor, à escola pública, neutralidade estéril. (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

dem provar, em escolhas tão indemonstráveis quanto inelutáveis; não é possível demonstrar que o respeito humano vale mais que o racismo, a verdade mais que a mentira, etc.

Ensino sem educação?

Alguém nos responderá: admitamos que a educação não seja neutra; então deixemo-la às famílias e reservemos, para a escola pública, o ensino, que, esse ao menos, é objetivo. Voltamos a encontrar aqui os temores, sinceros mas sectários, de certos teóricos da laicidade; desde que os clericais, em seus colégios, dispensam uma educação que é, na verdade, doutrinação, evitemos, nos nossos, toda educação; evitaremos a doutrinação.

Ao que cabe responder a três coisas:

1.º) Primeiramente, o próprio ensino mais objetivo não exclui a necessidade de escolher. As qualidades que fazem o espírito científico, a honestidade intelectual, a preocupação com fatos e provas, a aceitação e, até, a busca das objeções, são outras tantas opções que a ciência pressupõe e não demonstra. Sem essas opções, a ciência não seria possível, certamente; mas, no final, podemos dispensar a ciência; por que preferir o espírito positivo à magia, a realidade ao desejo? Como se viu no caso Lyssenko, até cientistas podem dispensar-se de ciência (*)!

2.º) O ensino mais objetivo não passa, no fim de contas, de meio de atingir certos fins, e todo o problema está em saber quais. Podemos instruir os alunos em função das exigências do mercado. Podemos instruí-los por si mesmos, para desenvolver-lhes o juízo, responder-lhes à curiosidade, permitir-lhes compreender o mundo. Podemos, enfim, conciliar os dois objetivos. Mas, em todos os casos, a finalidade do ensino decorre de escolha que não pode ser objetiva.

3.º) Não é, enfim, estranho, que o ensino público, na disposição de ser neutro, deixe a outros o encargo de educar? Trata-se,

(*) O Autor está-se referindo ao agrônomo e biólogo russo Trofim Denissovitch Lyssenko (n. em 1898) e às suas discutíveis interpretações de fenômenos biológicos, à luz de certo neo-lamarckismo contestável. Isso não o impediu de fazer, em seu país, grande carreira e de vir a ter grande influência, da qual se utilizou, por exemplo, para criar obstáculos aos trabalhos de Nikolai Vasilov (1887-1943), geneticista também russo, e de larga reputação, não apenas russa, mas internacional. (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

segundo se diz, do "direito dos pais". Mas, se o ensino público se abstém de educar para evitar doutrinar, que quer dizer o direito dos pais, se não o direito de doutrinar, inculcar aos filhos as crenças parciais e polêmicas que o próprio ensino público se interdiz de propagar? O "direito dos pais" não pode, entretanto, significar a liberdade de envenenar!

Em suma, a neutralidade do ensino não é remédio para a doutrinação e, sim, uma demissão ante todas as doutrinações. Sob o pretexto de que educar vem a dar em cair no clericalismo, limitamo-nos a um ensino sem alma, deixando ao clericalismo o monopólio da educação. Renunciando a educar para não influenciar, abandonamos as crianças às influências menos controláveis, não somente a das famílias e das Igrejas, mas a das seitas, dos *media*. Privando o ensino, sob pretexto de neutralidade, de todo conteúdo educativo, joga-se fora a criança — é o caso de dizer — com a água do banho (*).

3. O ENSINO DA LUCIDEZ

Pode-se recusar a neutralidade sem desprezar, não obstante, os princípios que ela pretende defender, mas mostrando, ao contrário, que esses princípios — o crédito do ensino e o respeito à criança — tudo têm por ganhar com dispensá-la.

Caberá falar em "ideologia dominante"?

Notemos de começo que, se o ensino não pode dispensar a doutrina, isso não significa que esteja, necessariamente, a serviço de uma ideologia. A ideologia não é a doutrina: é um complexo de crenças coletivas que precede todo pensamento individual e faz que o pensamento individual se situe sempre num "já pensado", o qual determina a linguagem e as categorias de que ele se serve, os problemas que a si mesmo se propõe, ou não se propõe, as experiências que integra e aquelas que rejeita. Não pode, pois, tomar consciência de si mesma sem destruir-se. Enquanto a doutrina pode confessar-se como doutrina, a natureza da ideologia é dissimular sua natureza de ideologia.

(*) Entenda-se: põe-se a perder o essencial de algo com pretender corrigir-lhe os possíveis defeitos. A essa passagem, o Autor aduz, em carta, o seguinte comentário: "Renunciando a educar, é a criança que estamos a eliminar." (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

Se a ideologia está, por definição, a serviço de uma coletividade, quererá isso dizer que seja, necessariamente, a da classe dominante? Se for assim, leva a renunciar a toda distinção entre ensino e doutrinação.

Dir-se-á que é impossível que exista uma sociedade sem ideologia e que não a transmita mediante o ensino; e a impossibilidade é tanto mais flagrante quanto os que transmitem a ideologia não têm consciência disso.

Sem dúvida, é verdadeiro no caso de uma sociedade arcaica, isolada das outras. Uma sociedade tão complexa como a nossa contém, na realidade, várias ideologias diferentes, quiçá opostas; a de um sindicato de esquerda não é a do patronato, etc. Nada prova, por outro lado, que a ideologia da classe dominante seja a ideologia dominante; tudo parece provar, ao contrário, que uma sociedade complexa é repartida entre ideologias em que todas procuram dominar. A tese da ideologia dominante vale, em rigor, para os países totalitários; e generalizar essa tese corresponde a abolir a distinção entre os países totalitários e os que não o são. Parece-me bem mais plausível classificar as ideologias que se defrontam em nossa sociedade em dois grandes tipos, correspondentes aos nossos dois tipos de doutrinação.

Primeiro, o tipo conformista. Podemos defini-lo como a inculcação das crenças tradicionais de uma dada sociedade. A criança recebe os mitos, os ritos e os tabus de seu meio antes de poder aperceber-se deles, muitas vezes sem jamais poder fazê-lo. É nisso, precisamente, que é doutrinada, nesse "jamais".

Depois, o tipo sectário. Aqui, não se tenta mais inculcar as crenças tradicionais, mas, ao contrário, uma ideologia que as conteste. O mestre (ou o grupo) "sectário" faz escândalo, pois se opõe ao conformismo ambiente; e sua situação de desconforto o obriga, freqüentemente, a endurecer, a tornar-se tanto mais demagógico, quiçá fanático, quanto mais só ele é.

Conformismo e sectarismo são duas formas de doutrinação: o primeiro, porque abafa o pensamento sob os preconceitos sociais; o segundo, porque o encerra num gueto cultural. Nos dois casos, o aluno é sacrificado à ideologia.

É impossível, sem dúvida, escapar a toda ideologia. Ao menos podemos tomar consciência de sua existência, ensinar a lucidez a seu respeito. E o fato de existirem várias ideologias a defrontar-se exige essa tomada de consciência e ao mesmo tempo a

Digitalizado com CamScanner

torna possível. Precisamente porque não há ideologia dominante, a doutrinação não é fatal.

Dir-se-á que o ensino da lucidez é abstrato demais para aplicar-se a crianças, que não vale quase senão para os liceus e a universidade. Tratemos, pois, de pô-lo à prova em três exemplos: o francês, a moral, a religião.

O ensino do francês

A língua comum é portadora de ideologia; é, pois, fator de doutrinação. Fator tanto mais eficaz quanto mais oculto. A doutrinação não é do tipo sectário, como é sectária a linguagem de uma Igreja ou de um partido, mas do tipo conformista. O ensino da língua materna é, primeiro, uma doutrinação. Esse "primeiro", contudo, não significa "sempre". Desde que a língua é objeto de ensino, pode ser, também, objeto de reflexão e fator de lucidez.

Assim, é possível mostrar aos alunos, embora muito jovens, o perigo de certas polissemias, como a do artigo "os", que pode significar seja "todos os", seja "certos", donde as expressões-armadilha do tipo destas: "As mulheres são frívolas", "Os judeus são comerciantes." Pode-se, também, sublinhar o perigo das metáforas mais usuais, como as já assinaladas: "os pobres", "os negros".

O ensino dos provérbios é, assim, muito fecundo (1). O provérbio, como o *slogan*, aliás, é, por sua forma concisa e ritmada, verdadeiro pensamento de confecção (*). Ensinado estupidamente, é escola de conformismo ("Mais vale ser louco junto do que um sábio sozinho") e de resignação ("A razão do mais forte. . ."). Mas, se o provérbio estanca o pensamento, permite-lhe refletir; é um *pensamento* no qual se pode pensar. Assim, "O melhor é inimigo do bom" pode suscitar debate fecundo entre os partidários do bom e os do melhor; todo provérbio torna necessária, mas igualmente possível, a pergunta: "Acredita?"

Por outro lado, a "sabedoria das nações" nos dá, em quase todos os assuntos, não um provérbio, mas dois, a contradizer-se: "A prudência é a mãe da segurança", mas "Quem não arrisca, não petisca"! Aqui ainda, o debate é possível.

---

(1) Cf. nosso livro *Le slogan*, p. 132-141.

(*) No original, aqui como algo adiante, *prêt-à-penser*, inspirado, evidentemente, no *prêt-à-porter*. (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

Poder-se-iam multiplicar os exemplos, com as máximas de autores, os poemas, os grandes textos. Desejaríamos mostrar, simplesmente, que a cultura — a apropriação, por um homem, de sua própria língua — começa muito cedo. E o ensino da língua não é mais, então, fator de conformismo e, sim, de liberação.

O ensino da moral

Contrariamente ao que alguns pensam, o ensino da moral apresenta perigo claramente menor, por isso que menos dissimulado. Cumpre, sem dúvida, desconfiar das "lições de moral", menos, porém, como ameaça de doutrinação que como aberração pedagógica. Pois não se aprende moral em lições; aprende-se jogando gude, subindo em árvores, traduzindo um trecho difícil, fazendo uma experiência científica, refletindo sobre um incidente escolar; numa palavra, onde quer que nos eduquemos. Inversamente, educação sem fim moral é dificilmente concebível; desde que eduquemos, "fazemos moral". O perigo está em fazê-la como quem dá um curso sistemático, apartada do resto, isto é, da vida.

Por outro lado, o inconsciente da criança é modelado, sem que ela o saiba, e sem que o saibam seus educadores, por tabus muito mais fortes que todos os princípios que a escola possa ensinar. Realmente, uma lição sobre Deus, ou contra Deus, traz muito menos problemas de doutrinação que certa imagem do pai e da mãe que podem vir a fixar para sempre o que serão, para o indivíduo, seus tabus e seus ídolos, a mudar-lhe a destinação em destino (*). E a imagem do mestre é, com freqüência, bem menos neutra do que ele desejaria. Piaget mostrou que a criança passa normalmente da moral da coerção exterior e mágica para a moral do contrato e da reciprocidade. Mostrou, por outro lado, que a família contribui muito freqüentemente, por meio de uma educação cega e coercitiva, para fixar a criança no primeiro estádio, que não lhe deixa outra saída além da submissão ou da revolta. Mas Piaget subestima, sem dúvida, a gravidade do problema; se a família doutrina assim, não é apenas por falta de cultura e de senso pedagógico, mas por sua estrutura essencialmente hierárquica e pelas paixões que nela se defrontam.

(*) Assim comenta o Autor essa passagem, em carta na qual discute tópicos de interpretação de seu texto: "Escolhemos mais ou menos a destinação (*destinée*), ao passo que o destino (*destin*) é, para o indivíduo, veredicto implacável, contra o qual ele nada pode."

Digitalizado com CamScanner

Contra essa doutrinação fundamental e inconsciente — estou dizendo, realmente, "contra" —, que pode fazer o ensino? Refletir: aí está, uma vez mais, o indispensável. A escola é menos agente de moralidade que de lucidez em matéria de moralidade. E seria possível mostrar, com exemplos da mão, que ela desempenha muito bem a tarefa; no ensino primário, não se apresenta mais a moral de maneira dogmática, mas sob forma de discussões com base em exemplos vividos. Não tenho a pretensão de dar conselhos de pedagogia, mas de extrair algumas regras indispensáveis para evitar que o ensino da moral vire doutrinação.

Primeiro, responder a todas as perguntas dos alunos. A pergunta: "Donde vêm as crianças?" já não espanta os adultos como antigamente; há muitas outras, porém, que ainda os mergulham na insegurança: as perguntas muito curiosas: "Se Deus criou o mundo, quem criou Deus?"; as perguntas violentas: "Por que ele e, não, eu? É injusto!"; as perguntas provocantes: "Por que é preciso trabalhar?", "ser cortês?", etc. Sempre é verdade que é preciso responder. Repelir as perguntas é não somente denegar, à criança, o direito de compreender, mas privar o ensino de seu primeiro motor, que é, na criança, a necessidade de compreender.

Depois, não trapacear. A mentira, ainda por omissão, não pode ser um meio de educação. Apresentar a família como sempre unida, o trabalho como sempre recompensado, etc., vem a dar em arrancar a criança de sua própria experiência. Pois há muitas famílias que são um inferno, e nenhuma é perfeitamente unida; pois o trabalho, embora escolar, nem sempre obtém o justo prêmio. Assim também a obediência a uma ordem injusta ou, simplesmente, inútil e estúpida não é virtude, mas fraqueza; e nunca é cedo demais para percebê-lo. Aluno que se recusa a admirar sob a ordem de alguém ou copiar quinhentas vezes... não tem lição de moral a receber: ele a está dando.

O ensino religioso

Encaremos, finalmente, o problema crucial, o do ensino religioso. Desde que a escola pública, ao menos na França, se recusa a imiscuir-se nesse domínio, a decisão pertence às famílias. É a esse propósito que cabe falar no direito dos pais, acompanhado do direito de delegar a educação religiosa a esta ou àquela instituição. Ora, se a religião é matéria de consciência, poderão os pais dispor da consciência dos filhos?

Digitalizado com CamScanner

Limitar-me-ei, a esse respeito, a algumas reflexões pessoais.

Primeiro, parece-me que a educação familial, seja cristã, atéia ou lá o que for, comporta, necessariamente, um elemento religioso. A família, por obra da estrutura hierárquica, ou das forças afetivas que engendra, é o nascedouro dos tabus mais cegos, mas, também, dos sentimentos mais elevados, como a admiração, o amor, a "piedade filial". Nos *kibutzim* israelenses, o desaparecimento da autoridade paterna não suprimiu os tabus nem os sentimentos; a submissão ao pai deu lugar, somente, à submissão ao grupo etário, do qual a maior parte dos indivíduos fica dependente a vida inteira.

Numa palavra, a família é a grande escola do sagrado. E não suprimimos o sagrado senão em proveito de outro sagrado. Em lugar, pois, de nos vangloriarmos de educar sem crença, melhor valeria se nos dedicássemos à educação do crer: levar a criança a distinguir o sagrado do tabu, a compreender que o homem é sagrado para o homem.

Resta o problema específico dos educadores cristãos. Poderão impor suas convicções às crianças sem as doutrinar? Mas, por outro lado, poderão renunciar a transmitir-lhes aquilo que lhes é mais caro? Talvez coubesse notar que a própria doutrina cristã, a do Evangelho, condena a doutrinação. Basta lembrar as três distinções teológicas bastante conhecidas:

1.ª) A distinção entre a fé e as obras: querer fazer de seu filho um cristão é não apenas abusar do poder de educador, como não ter fé; é fazer a obra de Deus, em lugar de confiar n'Ele; é pôr-se em Seu lugar para criar um homem novo. Como diz Karl Barth (1): "Os pais não podem fazer do filho um cristão. [...] Nada podem, exatamente, *fazer* dele." O problema do educador cristão não é fazer cristãos, mas ser cristão. Não é advogado de Deus, mas testemunha de Deus; e é por sua vida que testemunha.

2.ª) A distinção entre a fé e a vista: o dogmatismo não versa sobre o conteúdo do ensino, mas sobre sua modalidade; professamos como certo o que não é certo. Ora, esse abuso de confiança é denunciado pelo próprio cristianismo, que se apresenta não como "evidência", mas como fé: "Bem-aventurados os que

(1) *Dogmatique*, Labor et Fides, 1964, t. 15, p. 294.

Digitalizado com CamScanner

não viram, e creram" (João, XX, 29). A doutrinação começa desde que forçamos a crer, dissimulando a necessidade de crer.

3.ª) A distinção entre a lei e o amor: o espírito evangélico proscreve as paixões negativas, como o medo, a inveja, o ódio dos outros e de si mesmo, de que todos os doutrinadores tiram partido, cobrindo-os, porém, com a máscara da devoção. O educador cristão doutrina, no sentido mais forte, se sua atitude é inspirada pela lei que condena e, não, pela graça que liberta. Pois o centro da mensagem cristã não é o pecado, mas o perdão. "Pais, não exaspereis vossos filhos", diz São Paulo (Efésios, VI, 4). A figura do Pai, na parábola do Filho Pródigo, é a que deveria inspirar todo educador cristão. Aqui ainda, não lhe cabe ser juiz, mas testemunha. E a verdadeira maneira de testemunhar não será amar?

Sem dúvida, os pais cristãos podem informar seus filhos daquilo em que crêem e responder-lhes às perguntas religiosas; mas sem esconder que a resposta não é da ordem do saber e, sim, da ordem da fé.

Em resumo, o fato de uma doutrina ser perniciosa não explica seu poder de doutrinação. É precisamente de medo das doutrinas que se censuram os livros, que se expulsam os poetas da cidade, e os educadores da escola. Digo realmente "os educadores", pois a própria neutralidade é uma doutrina perigosa; longe de ser um valor, ela não pode dar senão um ensino sem valor, despojado de todo fim educacional.

A doutrinação não depende do conteúdo das doutrinas ensinadas, mas da ideologia que lhes subtende o ensino. Doutrinar é ensinar como certo o que não é certo, fazer passar por verdade objetiva aquilo em que acreditamos; é inculcar a ideologia como se não fosse ideologia. Então, a doutrina não esclarece o pensamento; aprisiona-o.

O verdadeiro ensino consiste, ao contrário, em fazer tomar consciência da ideologia como tal. E, por isso mesmo, em privá-la de seu poder essencial: a dissimulação. Se a doutrinação vem não da doutrina, mas do fato de que nos servimos do poder ensinante para impô-la, e de que alienamos, assim, o pensamento, não será porque a doutrinação vem menos do conteúdo do ensino que de seu método, menos de sua matéria que de sua maneira?

Digitalizado com CamScanner

CAPÍTULO IV

ENSINO AUTORITÁRIO?

> A experiência nunca é transmissível; só o dogmatismo o é.
>
> Louis Aragon.

A doutrinação definida pelo método

Definir a doutrinação como certo método de ensinar oferece imensa vantagem: pode-se falar de doutrinação posta de lado qualquer doutrina e dar-lhe, pois, uma descrição objetiva. Doutrinar não é mais inculcar a doutrina do adversário: é inculcar.

Assim, pouco importa que a matéria ensinada seja catecismo ou geometria, pouco importa que sejamos "leigos" ou "clericais", pouco importa a doutrina; em todos os casos, podemos ser dogmáticos ou não, repressivos ou não. A divisão entre ensino e doutrinação não vem da doutrina professada e, sim, da maneira de ensiná-la.

Ora, que é que faz que este ou aquele método se torne doutrinação? A coerção. O aluno é coagido a pensar o que deveria aprender de cor, coagido a crer na autoridade, coagido a não conhecer outros fatos além dos selecionados para ele, coagido a odiar, etc. Todos os casos de doutrinação se reduzem, assim, mais ou menos, ao último: impor a crença pela violência.

O sentimento popular, aliás, o confirma. Se a palavra *endoctrinement* ("doutrinação") é pejorativa, deve-o menos à sua raiz, *doctrina*, que a seu prefixo, *en*, o qual sugere encerramento, aprisionamento do ensinado pelo ensino. O mesmo prefixo pre-

Digitalizado com CamScanner

sente em *embrigader* ("embrigadar"), *enrégimenter* ("arregimentar"), *entuber* ("ludibriar"). Não, porém, escusa dizê-lo, em "ensinar", que vem de *insignare*: assinalar, mostrar. Doutrinação: todo ensino que aprisiona em lugar de liberar.

Com efeito, até nos casos de doutrinação que mais implicam a doutrina, encontra-se esse princípio. Ensinar a partir de preconceitos (5.º caso), de maneira sectária (6.º), dogmática (7.º), deformando os fatos (8.º e 9.º), selecionando arbitrariamente (10.º e 11.º): todos esses processos são repreensíveis, pois sujeitam em vez de liberar, arregimentam o pensamento sem que o pensamento o saiba.

Agora, poderemos denunciar a coerção sem referência a uma doutrina? Queiramos ou não, a recusa da coerção já é de ordem doutrinal, e os próprios "métodos novos", opostos ao ensino tradicional, repousam numa doutrina: a "natureza" em Rousseau, a "democracia" em Dewey, o "crescimento" em Rogers, etc. Parece, pois, que a objetividade alegada no começo seja um engodo: pensava-se não falar senão de método, mas, condenando este ou aquele método, estamos a denunciar a doutrina que o subtende, em nome de outra doutrina.

1. DE J.-J. ROUSSEAU A CARL ROGERS

Contra o ensino autoritário

As pedagogias "novas", divergindo muito quanto ao que preconizam, estão, entretanto, muito de acordo quanto ao que rejeitam.

Eis o que rejeitam: o ensino autoritário. Isto é, ao cabo, o ensino como tal, ao menos tal como o conhecemos. Rousseau bane toda lição, todo livro, todo programa até a idade de 12 anos, idade em que se admite que a criança venha a pedir, de si mesma, que lhe ensinem. Dewey recusa não, certamente, a escola, mas o ensino tradicional, com seus cursos impostos, seus programas, seus exames. Rogers é ainda mais radical; a própria atividade de ensinar é, para ele, ineficaz e, se lhe acontece de sair-se bem, essa atividade é, então, nociva ao aluno, pois, coagido a receber o conhecimento de outrem, é levado a perder a confiança em sua própria experiência (1). Para todos esses pedagogos, o ensino verda-

(1) Cf. C. Rogers, *Le développement de la personne*, Dunod, 1968, p. 198.

Digitalizado com CamScanner

deiro não pode ser senão auto-ensino, seja individual, seja em grupo; ensino em que o mestre é substituído por um monitor que organiza o meio (Rousseau, Montessori, Dewey), ou por pessoas-recurso que respondem "a pedido" às perguntas que se lhes fazem e fornecem, ao grupo, os meios de instruir-se como o entende (Rogers).

Em suma, rejeita-se como doutrinação tudo quanto chamamos de ensino: desde a tabuada de multiplicação e o ditado, até a preparação do bacharelado que precede os grandes concursos, passando pelas lições, pelos cursos, pelos exercícios impostos, pelos exames, pelos programas, etc. Foi Dewey quem, pela primeira vez, identificou o ensino autoritário com a doutrinação, pois que contradizia o ideal democrático. Mas, quando Rousseau diz que a educação tradicional "deprava" a criança, está a falar, no fim, da mesma coisa: de quê?

"Natureza" e "crescimento"

O ensino coercitivo vai contra a "natureza" da criança, diz Rousseau, contra seu "livre crescimento", dirá Dewey, depois Rogers. A educação deve partir do conhecimento da criança. E conhecê-la é, primeiro, reconhecê-la, respeitar a infância da criança. Em lugar de ver na infância uma fase por franquear tão depressa quanto possível, cumpre considerá-la como estado de valor e beleza próprios. Responder-se-á que a infância é, por definição, uma passagem. Mas, precisamente, o ensino tradicional, que apressa as fases, não faz, como pretende, adultos, mas vota os homens ao infantilismo. À força de crer, de obedecer e de aprender passivamente, a criança é desviada de pensar por si mesma e de tomar suas responsabilidades. Querendo, diz Rousseau, "jovens doutores", teremos "velhas crianças" (1). O aluno é deformado por um ensino coercitivo, coercitivo porque prematuro, contrário a seu livre crescimento.

E as conseqüências da coerção vêm a ser, de fato, as da doutrinação. Primeiro, o divórcio entre o pensamento e a sensibilidade. Forçada a aprender o que não corresponde nem a suas experiências nem a suas necessidades, a criança não pode se interessar sinceramente por aquilo que lhe inculcam. E pouco importa

(1) *La nouvelle Héloïse*, V, carta 3, ed. de la Pléiade, p. 562.

Digitalizado com CamScanner

que se trate de cálculo ou de moral, de literatura ou de religião, o aluno coagido é sempre coagido a fingir:

Diz não com a cabeça
Mas diz sim com o coração
Diz sim ao de que gosta
Diz não ao professor (1) (*).

O "não" do mau estudante, no que tem de grosseiro e de incoerente, é a violência de uma natureza contra a qual fizeram violência. Aos que afirmam que é realmente preciso coagir a criança, pois, entregue a si mesma, será preguiçosa, caprichosa, malvada, mentirosa, etc., Rousseau e seus sucessores dão a mesma resposta: é a própria educação repressiva que provoca, na criança, as reações funestas que se supõe que ela deva prevenir. Pois a força de crescimento, uma vez bloqueada, vai encontrar exutório em comportamentos aberrantes, como os brinquedos brutais, os devaneios doentios, os caprichos, as mentiras, etc. Se nos apoiássemos na verdadeira natureza da criança, se começássemos por abrir-lhe crédito de confiança, por partir de suas experiências e de suas necessidades, já não teríamos que reprimir-lhe a energia, pois ela se integraria harmoniosamente na personalidade do aluno e em seu meio.

A coação cinde o pensamento não somente da afetividade, mas dele próprio. Despojado da própria experiência, farto de respostas a perguntas que não propôs a si mesmo, o aluno não pode verdadeiramente compreender o que aprende. Uma verdade imposta jamais será sua verdade. Alain, entretanto pouco suspeito de não-diretividade, afirmava que uma verdade, para ser minha, deve nascer de meus próprios tateios; que, se a verdade não é o erro corrigido, e por mim corrigido, continua estranha a mim mesmo e não se me prende mais do que o faria um chapéu.

Num ensino autoritário, enfim, o aluno aprende quase sempre alguma coisa além daquilo que aprende. Instruído à força, aprende também a submeter-se à autoridade, venha donde vier; a reproduzir a linguagem dos mestres e dos livros sem apanhar-lhe o sentido; a servir-se de teoremas sem compreendê-los; a disser-

(1) Jacques Prévert, "Le cancre", *Paroles*, 1947, p. 75.
(*) Em francês:
"Il dit non avec la tête
mais il dit oui avec le coeur
il dit oui à ce qu'il aime
il dit non au professeur."
(Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

tar sobre "pensamentos" célebres sem que se incorporem a seu próprio pensamento; a fingir admirar obras que o aborrecem; a resignar-se ao verbalismo, aos preconceitos, talvez à má fé.

Finalmente, se o ensino doutrinário é doutrinação, é porque trata a criança ou o adolescente como simples meio, em lugar de respeitá-lo e escutá-lo. A criança é o importuno de que precisamos nos livrar, seja reprimindo-a, seja adulando-a, sem jamais, porém, levá-la a sério.

O ensino e a educação não têm, então, outro papel que o de integrar a criança na sociedade; a educação reprimindo-lhe os desejos, o ensino abafando-lhe as perguntas para impor-lhe a "bagagem" de conhecimentos, teóricos ou técnicos, de que a sociedade tem necessidade. A criança não passa de um instrumento.

Da coerção à autocoerção

Em suma: se vocês recusarem tratar a criança como um igual, se recusarem abrir-lhe crédito de confiança, se lhe impuserem o que deva amar e crer, vocês não estão a instruí-la, estão a doutriná-la.

É fácil a gente se descartar dessas pedagogias, apresentando-as de forma caricatural. A crítica mais freqüente consiste em dizer que elas suprimem todo ensino e, até, toda educação e que, recusando-nos a coagir, renunciamos a educar.

Nada mais falso. Certamente, sempre se encontram pais ingênuos que, sob o pretexto de não doutrinar, omitem-se; professores farsantes que, sob o pretexto de serem não-diretivos, transformam sua classe em *happening* permanente. Não se deve, contudo, tomar o pretexto pela causa. O ensino tradicional também tem seus preguiçosos e seus farsantes.

Não se trata de abolir a educação, mas de transformá-la. Não se trata de suprimir o ensino, mas de pôr o aluno em condições de aprender por si mesmo e de pensar por si mesmo. Não se trata de nos comprazermos no infantilismo e, sim, de abrir crédito à criança, de levá-la a sério para lhe permitir tornar-se verdadeiramente adulta.

Não é, pois, a coerção que queremos abolir, mas a autoridade. Emílio é obrigado a sentir frio quando quebra uma vidraça; as crianças de Julie são obrigadas "a não incomodar mais a

Digitalizado com CamScanner

companhia do que ela as incomoda, a não gritar mais alto do que lhes falam" (1). Da mesma forma, as crianças de Summerhill, se têm o direito de não aprender, não têm, entretanto, o de tocar corneta no grupo dos que aprendem latim! Não suprimimos a coerção, mas o caráter arbitrário e humilhante da coerção. Em compensação, reconhecemos a necessidade das coisas e a livre coação que o indivíduo ou o grupo impõem a si mesmos, para atingir o fim almejado.

Tem-se apresentado também essas pedagogias como supressoras de toda comunicação, a isolar o indivíduo em sua experiência própria, intransmissível, inefável. A isso pode-se responder que elas querem, ao contrário, destruir uma falsa comunicação para instaurar uma comunicação verdadeira, baseada na partilha da experiência. "A experiência nunca é transmissível, só o dogmatismo o é", dizia Aragon (2); mas, abolindo um ensino autoritário e dogmático, que recalca a experiência de cada qual, permite-se a expressão dessa experiência; renunciando ao dogmatismo da experiência transmitida, torna-se possível a experiência partilhada. Ora, a partilha da experiência na cooperação é, ao mesmo tempo, o objetivo da democracia e o meio de ensiná-la.

Em suma: não se trata de nada ensinar sob pretexto de não doutrinar; trata-se de pôr a criança em condições de instruir-se a si mesma, de encontrar sua própria verdade. Mas que verdade?

2. FRAQUEZA DAS PEDAGOGIAS NÃO-DIRETIVAS

O direito e o fato

O postulado comum a todas essas teorias é o da "bondade original" do homem (em todo caso, da criança) enquanto não depravada por uma educação repressiva. Postulado que não podemos discutir aqui. Digamos que, praticamente, na impossibilidade em que nos encontramos de saber se uma criança é ou não "fundamentalmente boa", é melhor conceder-lhe o benefício da dúvida e dar crédito a seu natural. É um princípio não somente de generosidade, mas de bom senso, embora muitas vezes ignorado. Caberá, porém, tirar dele a afirmação teórica: todo ensino autoritário é doutrinação?

---

(1) *La nouvelle Héloïse*, cit., p. 578.
(2) In: Dominique Dessanti, *Les staliniens*, Fayard, 1975, p. 60.

Digitalizado com CamScanner

A força dessas teorias, mas, também, sua ambigüidade, está em que se apóiam, ao mesmo tempo, no fato e no direito, na psicologia e na moral.

Assim é que nos explicam, com abundância de argumentos psicológicos, talvez psiquiátricos, que a autoridade deforma o indivíduo, que o bloqueia no crescimento, abafa-lhe a experiência, etc. Argumento de fato.

Mas igualmente nos dizem que a autoridade é abusiva por essência, e cumpre, pois, substituí-la, seja pela necessidade das coisas, seja pela autocoerção, seja pela cooperação. Argumento de direito.

Ora, as duas teses não coincidem. Se nos ativermos ao fato, deveremos reconhecer que, se um ato de autoridade, por exemplo um curso magistral ou um exame, mostrar-se útil e eficaz, cumprirá recorrer a ele. Se nos ativermos ao direito, chegaremos a esse paradoxo de que o melhor curso é o mais perigoso, de que o melhor mestre é o pior dos mestres, pois o próprio valor do ensino impede o aluno de procurar por si mesmo, de explorar terras desconhecidas, de criar.

Em suma, a força aparente dos não-diretivos está em apoiar sua teoria em fatos psíquicos; mas aí também está sua fraqueza real, pois, se os fatos não correspondem à expectativa, o argumento cai. Assim, Rousseau, a despeito de suas espantosas intuições, encontra-se por vezes em oposição flagrante com os descobrimentos mais sólidos da psicologia moderna, diria, até, com o bom senso; pretende, por exemplo, que a criança não se interessa senão pelas coisas e, não, pelos outros e sua vida sentimental é quase nula, a menos que uma educação viciosa a desenvolva prematuramente!

Será que La Fontaine doutrina as crianças?

Lembremos a célebre diatribe em que Rousseau pretende que contar fábulas às crianças vem a dar em pervertê-las. Por um lado, com efeito, a criança não compreende as palavras e as expressões que aprende: "mestre", "canto", "empoleirado numa árvore", etc; adquire, então, o hábito do verbalismo. Por um lado, compreende, mas compreende mal: confundindo a metáfora com o fato, e a moralidade com a moral, vai crer que os corvos falam

Digitalizado com CamScanner

e, pior ainda, que os aduladores têm razão de explorar suas vítimas; vai identificar-se com a raposa, com a formiga, com o lobo magro, etc. O ensino prematuro das fábulas e, mais geralmente, da literatura conduz ao verbalismo e às idéias falsas. Se esperássemos a adolescência, a idade dos sentimentos e das paixões, em que a gente tem verdadeiramente necessidade de literatura, o aluno a aprenderia de boa vontade e a compreenderia.

Vemos emaranharem-se os dois tipos de argumentos. De um lado, não tenho o direito de impor à criança uma fábula se ela não a pede. De outro lado, seu psiquismo não está suficientemente desenvolvido para suscitar semelhante pedido. E se o segundo fosse falso? Pois pode-se responder a Rousseau: 1) que um professor primário pedagogo pode interessar a criança pela fábula, levá-la a alcançar seu sentido, ao menos global; 2) que uma criança normal, na idade escolar, é capaz de distinguir a realidade da ficção, o queijo metafórico do queijo real; 3) que a mesma criança pode compreender que a raposa não é, tampouco o corvo, exemplo por seguir; pode-se até sustentar que La Fontaine é excelente antídoto contra o moralismo maniqueísta, tão corrente na literatura infantil.

Curiosamente, o próprio Rousseau nos dá um exemplo que vai contra sua psicologia: o de uma meninazinha que a fábula do lobo magro e do cão gordo fazia chorar. Por quê? "A pobre criança se aborrecia de estar na corrente, sentia o pescoço pelado; lastimava-se de não ser lobo" (1). Pretendiam dar-lhe uma lição de obediência; ela extraía uma lição de independência! Mais precisamente: não teria a admirável menininha compreendido o sentido da fábula muito melhor que seus estúpidos educadores?

A confusão entre o fato e o direito é ainda mais flagrante nos rogerianos. De um lado, dizem-nos: você não tem o direito de impor; e, de outro lado, psicologicamente a coerção é nociva e, no fundo de si mesmas, as crianças não a querem. Mas, e se quiserem? Se meus alunos ou meus estudantes me pedem cursos magistrais, exames, se recusam minhas pretensões à não-diretividade, terei o direito de obrigá-los a isso? Poderei, fiado em psicólogos que afirmam que, na realidade, os estudantes não sabem o que querem e são deformados pelo "sistema", poderei chegar a este cúmulo: coagir as pessoas à não-diretividade?

---

(1) *Emile ou De l'éducation*, Garnier-Flammarion, 1966, p. 144.

Digitalizado com CamScanner

A disposição do meio pode ser doutrinação

Por outro lado, não ensinando senão "a pedido", não nos arriscamos a jamais ensinar às crianças aquilo de que teriam verdadeiramente necessidade?

Para essa indagação fundamental, encontramos duas respostas diferentes.

Rousseau e os neo-rousseanistas, esses não renunciam ao ensino nem à educação moral, muito ao contrário. Mas substituem a autoridade do mestre por uma tal disposição do meio que a criança seja, de um lado, detida pela necessidade das coisas e, de outro, incitada a instruir-se por si mesma. Apenas, trata-se de um meio artificial, onde tudo é arranjado, previsto pelo adulto. O aluno "não deve querer senão aquilo que você quiser que ele faça" (1). Assim também nas classes Montessori, as crianças são, aparentemente, entregues a si próprias, mas sua atividade é predestinada pelo material; e a autoridade, invisível mas onipresente, exerce-se pelo arranjo do meio.

Esses métodos são pedagogicamente excelentes. Não evitam, porém, a doutrinação, pois a criança pode muito bem aprender "livremente", "espontaneamente" o que quisermos que ela aprenda. Emílio chega à idade adulta com os conhecimentos de Rousseau, a moral de Rousseau, a religião de Rousseau. Desde que o meio está à disposição do educador, a educação pelo meio não preserva da doutrinação. É, até, para isso, o meio mais eficaz.

A não-diretividade e seus limites

A maneira de ver dos partidários da não-diretividade é diferente. Não indagam mais de como conduzir a criança a nossas verdades, a nossos valores, sem a isso coagi-las. Afirmam que "nossas" verdades, "nossos" valores não passam de opiniões que a criança tem o direito de rejeitar. Não se trata mais de mudar os meios do ensino, mas de transformar-lhe o objetivo.

Em Rogers, tudo se torna, pois, facultativo. O grupo, que substitui a classe, só trabalha se quiser, e no que quiser; as notas são substituídas por apreciações subjetivas deste tipo: "Isto não me agrada, mas faça como quiser." Inspirando-se em sua experiên-

(1) *Emile*, p. 150.

Digitalizado com CamScanner

cia de terapeuta, Rogers afirma que aquilo que conta no ensino, como na cura, é preparar o sujeito para passar nos "testes da vida". É preciso, pois, criar um clima de confiança, de "congruência", de "empatia", para que a criatividade de cada um possa se exprimir sem entraves.

O reverso da medalha é certo desprezo da ciência e, mais geralmente, da cultura. Todos os conhecimentos científicos atuais estarão ultrapassados daqui a vinte anos, afirma Rogers; é, pois, estúpido fazer deles matéria de programa e de exames. A ciência, porém, não é assunto de moda; as mudanças, as reviravoltas que comporta, não podem ser compreendidas se não se compreender o que ela superou (1). Em suma, Rogers opera um deslizamento na posição do problema, que corresponde a suprimi-lo; em vez de perguntar: como pode a verdade se tornar a verdade de cada um?, afirma: a cada um, sua verdade.

Cumpre, sem dúvida, matizar; os textos de Rogers nem sempre são claros e coerentes neste ponto. Em A. S. Neill, a tese é, ao contrário, de limpidez total. A liberdade para aprender vem a tornar-se, nele, a liberdade de não aprender. Para que serve, pergunta, ensinar latim e matemática a jovens que não têm desejo disso? Essas matérias são totalmente inúteis a futuros vendedores ou a futuros mecânicos; e, ademais, nada melhoram (2)! Em oposição aos neo-rousseanistas, Neill vai ao ponto de recusar a autocoerção:

"Não sugerimos jamais a uma criança que termine seu trabalho; se seu interesse esvaeceu, é injusto insistir em que termine." (3).

Com boa dose de ingenuidade, declara que aluno algum poderá censurar mais tarde Summerhill por não o haver obrigado a aprender música ou matemática; com efeito:

"Nada impedirá jamais um jovem Einstein de tornar-se Einstein, nem um jovem Beethoven de tornar-se Beethoven." (4)

---

(1) V. as justas observações de G. Snyders, *Où vont les pédagogies non directives?*, PUF, 1973, p. 128 e segs. [O livro de Snyders foi posto em português: *Para onde vão as pedagogias não-directivas?*, trad. de Ruth Delgado, coleção "Psicologia e Pedagogia", Moraes Editores, Lisboa, 1976. (Nota dos trads.)]

(2) Cf. A. S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Maspero, 1970, p. 322.

(3) *Ibid.*, p. 310.

(4) *Ibid.*, p. 28.

Digitalizado com CamScanner

Ainda assim, seria preciso dar-lhes a idéia. Mas, sobretudo, por que reservar a matemática aos matemáticos e a música aos Beethoven? Vê-se como, em certos pedagogos, o desprezo da cultura equivale ao desprezo da criança.

Finalmente, todas essas doutrinas podem ter aplicações pedagógicas muito úteis. Malogram, contudo, em resolver um problema bem mais sério que o dos processos pedagógicos: como *elevar* a criança ao nível de cultura que temos o direito de esperar? Ou, antes, que ela tem o direito de esperar? Ou resolvemos o problema substituindo a autoridade por uma coerção indireta, que pode ser, também ela, um meio de doutrinar; ou suprimimos o problema: renunciamos ao ensino.

Mas, renunciando ao ensino, nada prova que evitemos a doutrinação. Entregue a si mesmo, o grupo de crianças ou de adolescentes corre, e muito, o risco de encerrar-se nos lugares-comuns e, até, nos preconceitos do meio; a influência não controlada do mestre-monitor pode mostrar-se, ainda que ele não o saiba, mais "conformante" que a dos programas. A maravilhosa ilusão de não aprender senão aquilo de que a gente gosta pode mascarar o fato de estarmos a nos doutrinar a nós mesmos.

3. TRANSMISSÃO DO SABER OU PEDAGOGIA DA RAZÃO?

Ora, podemos contestar o ensino autoritário de um ponto de vista inteiramente diverso. Não como atentatório ao crescimento da criança, mas como irracional.

Se o aluno aprender por coerção que:

$$(a + b)^2 = a^2 + 2\,ab + b^2,$$

jamais o compreenderá; e aprenderá assim seja lá o que for, verdadeiro ou falso, pouco importa. Assim aprendemos muitos algoritmos que, sendo embora racionais em si, são irracionais para nós, pois os recebemos sem pô-los em dúvida. Quantos adultos são capazes de dizer por que deixam uma reserva numa divisão? Aprenderam sem nunca haver compreendido. É precisamente contra esse gênero de obscuridade que reage a matemática chamada "moderna".

A obscuridade é talvez inevitável, enquanto ficamos nas habilidades, como são, sem dúvida, as operações. A obscuridade se

Digitalizado com CamScanner

torna obscurantismo quando passamos da habilidade para o saber, quando aprendemos a crer como aprendemos a fazer: mecanicamente.

O dito espirituoso de Aragon parece encontrar, assim, uma justificação inesperada. É comum dizer que a experiência não é transmissível; e não é "sua" experiência que os ensinantes pretendem transmitir. Pretendem, entretanto, transmitir alguma coisa: um saber.

A "transmissão do saber", eis a definição de ensino, dada tanto pelos tradicionalistas quanto por seus adversários mais encarniçados. Os primeiros afirmam que seu papel não é o de comunicar as idéias pessoais nem inventar teorias novas, mas transmitir, tão fielmente quanto possível, os saberes e os valores que constituem a herança social ou o patrimônio humano. Os segundos respondem que a "bagagem" imposta ao aluno não passa, na verdade, de peso morto; e a transmissão dessa bagagem é a repressão das experiências e dos desejos do aluno.

Mas a pergunta que ninguém faz é esta: será simplesmente possível a transmissão de um saber? É fato que a transmissão é um processo mecânico e passivo; ainda quando operada não por máquinas, mas por homens. Assim, a sentinela que transmite a senha não tem de compreendê-la, mas de aprendê-la para reproduzi-la. Por outro lado, como processo físico, a transmissão acarreta sempre uma perda, um apagamento gradual da "informação" inicial.

Se o ensino não passa de transmissão, devemos, pois, admitir que prejudica a seus destinatários; condena-os a aprender sem compreender, a reproduzir sem poder discutir. Mais ainda: o ensino arruína aquilo que está encarregado de transmitir; o que foi invenção intelectual se transforma em dogma e, finalmente, em fórmula sem sentido; não será o próprio da escolástica? E toda escola não correrá o risco de cair na escolástica? Saber transmitido é saber extinto.

Semelhante definição do ensino contraria os fins do ensino. Cremos clarear os espíritos, e os obscurecemos; cremos liberá-los, e os acorrentamos; cremos abri-los, e os aprisionamos em fórmulas prontas e acabadas. O que é transmitido não pode ser senão dogmatismo.

Digitalizado com CamScanner

Há nisso tudo um paradoxo: o que definimos atrás como o "ensinável" é, precisamente, o que não se ensina ou, quando menos, não se transmite! Paradoxo que remonta a Sócrates: não aprendemos com outrem, mas conosco; o saber não é ensinado, toca a cada um descobri-lo em si. Sócrates quer dizer que ao mestre não cabe transmitir a verdade aos outros, mas "despertá-la" nos outros; é um parteiro, diz Platão; um perguntador, diz Santo Agostinho; um despertador, diz Alain; sempre aquele que permite, a cada qual, tomar consciência da verdade que traz em si.

A pedagogia da razão, também ela, é não-diretiva, mas por motivos inteiramente outros. Se recusa a coerção exterior, não é em proveito da espontaneidade afetiva, mas da autonomia da razão. Saber é compreender e ninguém pode compreender por mim.

Mas aquilo que compreendo tem valor universal; o teorema não é "meu" teorema, o valor moral não é "meu" valor; eu os descubro em mim, para todos. Deixar o aluno a si mesmo não é dar a palavra à sua opinião, mas à razão nele.

Inversamente, todo ensinó que se limita a transmitir um saber já é um fator de passividade intelectual e de preconceitos. É doutrinação pelo próprio fato de ser transmitido. A virtude não é ensinada, diz Platão; pois cada um deve compreendê-la, achá-la ou reencontrá-la, portanto, em si; e, se se limita a aprendê-la de outrem, ela não passa de um conformismo cego. Na mesma orientação, dirá Rousseau que a religião que ensinamos é superstição: precisamente porque é ensinada, porque é preciso ensiná-la; a verdadeira religião é a que cada um pode encontrar em si mesmo; aquela que uma tradição transmite é contingente, portanto incerta; por que acreditar nela antes que em uma outra tradição? Há "homens de mais entre Deus e mim (1)"; homens de mais, ensino de mais, doutrinação de mais.

Que a educação da razão só possa ser auto-educação, também Descartes o afirma. Depois de haver feito o balanço da instrução, entretanto excelente, que havia recebido no colégio, decide "sair da sujeição de meus preceptores", "não buscar mais outra ciência que aquela que se pudesse encontrar em si mesmo ou, então, no grande livro do mundo" (2). Que é a dúvida metódica se

(1) *Emile*, livro IV, ed. Garnier, 1951, p. 364.
(2) *Discours de la méthode*, I; cf. o começo da primeira *Méditation*.

Digitalizado com CamScanner

não um processo radical para se desfazer de todas as opiniões aprendidas, as que vêm dos sentidos e as que vêm dos outros, para fundar a ciência na razão?

Doutrinados antes de ensinados

Ora, Descartes nos previne de que a empresa não é fácil. O grande obstáculo ao pensamento pessoal é o fato "de havermos sido crianças antes de ser homens", como afirma no começo dos *Principes*; por outras palavras, todas as nossas opiniões foram formadas em nós, sem nós; recebemo-las de nossos sentidos e de nossos preceptores, antes de sermos capazes de examiná-las e de compreendê-las O pensamento do homem adulto é, pois, sempre falseado por um complexo de preconceitos já existentes. Assim prejudicado, nosso juízo é muito inferior ao que seria "se houvéssemos tido o uso inteiro da razão desde o nascimento, e se nunca houvéssemos sido conduzidos senão por ela" (1).

Crianças antes de ser homens: doutrinados antes de ser ensinados! Descreve Descartes o que se chamará, mais tarde, a mentalidade infantil — seu sincretismo, seu verbalismo, seu recurso à magia (2) — e mostra que ela pesa sempre sobre o pensamento adulto, oberado pelos juízos "que fizemos [...] num tempo em que não éramos capazes de bem julgar" (3). A dúvida metódica não pode, pois, ser senão uma ruptura total com essa infância que permanece em nós. Repartir de zero, começar "tudo de novo", eis o mínimo para liberar o entendimento da doutrinação que o falseou desde a infância. Que é a infância.

A cumplicidade do doutrinado

Todavia, para que o homem possa se livrar dos preconceitos da infância, é preciso que o queira; a auto-educação da razão implica uma decisão; e a maior parte se esquiva disso. Por outras palavras, o homem é conivente com aquele ou aqueles que o doutrinam, por isso mesmo que recusa examinar os preconceitos que nele existam. Eis o que deixa entender Descartes.

Kant é ainda mais explícito. O *Aufklärung*, diz, representa o fato de o homem ter saído da menoridade; menoridade intelectual,

---

(1) *Discours de la méthode*, II.
(2) Cf. *Principes*, n.º 74; carta à princesa Elisabeth, de março de 1638.
(3) *Principes*, I, n.º 71.

Digitalizado com CamScanner

definida por Kant como a incapacidade de servir-se da própria inteligência a não ser sob a tutela de outrem. Sem dúvida, os "tutores", sacerdotes, médicos, mestres são felizes por nos prestarem serviço, e ficariam desolados se os dispensássemos! Mas, no fim, somos nós, nós mesmos, os culpados de sofrer-lhes a tutela e continuar menores. Culpados por covardia e preguiça de pensar; trata-se de uma falta não de luzes, mas de coragem. A essa "menoridade culposa", Kant opõe a altiva divisa do *Aufklärung*: "Ouse saber, tenha a coragem de se servir de sua própria inteligência" (1).

Vê-se, agora, o que opõe o racionalismo ao "espontaneísmo" não-diretivo. Dos dois lados, afirma-se realmente que o ensino verdadeiro não pode ser senão auto-ensino; não somos instruídos, instruímo-nos. Mas enquanto que os não-diretivos tiram daí, como conseqüência, a cada qual sua verdade, os racionalistas afirmam que cada um pode, e deve, encontrar em si *a* verdade; compreender é reinventar o universal.

Nos dois casos, a doutrinação é definida como a transmissão de um saber. Mas, enquanto os não-diretivos recusam essa transmissão como coercitiva, os racionalistas a rejeitam como exterior. A coerção não pode explicar a doutrinação, pois o indivíduo que pensa, pode sempre recusar-se a ser obrigado a crer; até um Deus onipotente que tivesse prazer em enganar-me, não poderia fazê-lo senão com meu consentimento, afirma, em substância, Descartes; pois cada qual continua livre para não acreditar naquilo de que não está seguro (2). "Não julgamos como queremos, não julgamos a não ser que queiramos", diz Alain. O homem é sempre cúmplice daqueles que o doutrinam e a coerção que nele exercem só é possível com sua abdicação. Essa responsabilidade, sem dúvida, não concerne às crianças; mas concerne ao homem, qualquer que seja a idade, desde que em condições de sair da infância. Ser maior me concerne, e não ocorrerá sem mim.

A pedagogia da razão não exclui, pois, toda coerção. Por um lado, admite-a, para substituir a razão quando é indispensável; por exemplo, cumpre realmente coagir a criança que ainda não está em idade de compreender; todo o problema está em evitar que a coerção lhe prejudique para sempre o pensamento. Por outro lado, admite-a para incitar a pensar: o papel do mestre, diz Santo Agostinho, não é transmitir a verdade, mas incitar (*admonere*) o aluno a encontrá-la em si mesmo; o verdadeiro mestre não é ja-

(1) Kant, *Was ist Aufklärung?* ("Que são as luzes?"), começo.
(2) Cf. *Principes*, I, n.º 6.

Digitalizado com CamScanner

mais senão aquele que pergunta, mas, por suas perguntas, metódicas e progressivas, permite ao aluno descobrir gradualmente a verdade que traz em si (1) (*).

Do prisioneiro da caverna, diz Platão: "Forçamo-lo a levantar os olhos para a luz" (2) (**). Ensinar é, em grande parte, forçar o indivíduo a pensar, contra a preguiça e a covardia que o impedem de fazê-lo; é obrigá-lo a ser livre.

4. VERDADE E LIBERDADE

Agora, existirá uma verdade tal que autorize seus detentores a obrigar os outros a encontrá-la? Seria fácil ironizar quanto às variações das filosofias racionalistas, mostrar que, se cada um traz, em si, a verdade, a verdade de Platão não é, entretanto, a de Descartes nem a de Kant, etc. Há, sem dúvida, verdades universais que cada um pode reencontrar em si: em lógica, em matemática, em moral. A razão, porém, não pode conhecer tudo só por si; deve confiar na experiência e na tradição, com todos os riscos de erro que comporta a primeira e, mais ainda, a segunda.

A tolerância

Cumprirá, então, confiar no ensino exterior? Mas em qual? Como escolher entre todas as tradições que a nós se impõem?

---

(1) Santo Agostinho, *De magistro*, n.º 46.

(*) Corrobora o Autor em carta: "É êsse, realmente, o sentido do *De magistro*: o mestre humano nada transmite, nada ensina, não faz senão interrogar metodicamente para fazer brotar, no espírito do aluno, a luz interior." (Nota dos trads.)

(2) *République*, VII, 515, *c*.

(**) O Autor está a referir-se, neste passo, ao famoso *mito da caverna*, da *República* (livro VII), assim apresentado, em resumo, num manual de história da filosofia: "Acima do ilusório mundo sensível há um mundo inteligível, feito de idéias gerais metodicamente hierarquizadas. No cimo dessa hierarquia está a *Idéia do Bem*, a mais alta em perfeição e a mais geral de todas: pois, os seres e as coisas não existem senão na medida em que participam do Bem; a perfeição é a razão da existência. E o Bem supremo é também a suprema beleza. É o Deus de Platão. Platão simboliza sua concepção num mito célebre, o da caverna... [...] Nesse mito, os homens são comparados a prisioneiros que passassem a vida inteira acorrentados numa caverna. Diante deles há um muro, no qual vêem suceder-se as sombras de objetos verdadeiros que desfilam em suas costas, alumiados por um grande fogo. Sombras são essas que eles tomam pelas únicas realidades. Se um cativo, libertado, virasse o rosto, ficaria, de início, deslumbrado; pouco a pouco é que se acostumaria a perceber o mundo verdadeiro; depois chegaria a contemplar a luz do Sol. Se então revelasse o descobrimento aos antigos companheiros, caçoariam dele, irritar-se-iam com ele, procurariam matá-lo. Nessa bela alegoria, as sombras são os dados do mundo sensível; os objetos verdadeiros, as idéias; o Sol é a Idéia do Bem." (Félicien Challaye, *Pequena história das grandes filosofias*, trad. port. de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, vol. 86 da série "Atualidades Pedagógicas", 3.ª ed., São Paulo, 1978 p. 40-41). (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

O problema está justamente em que possamos escolher e que a tradição não se imponha. Esse problema é o da tolerância.

A tolerância, assunto muito agitado no século XVIII, conhece hoje, sob outros nomes, uma renovação de atualidade, como a educação não-diretiva, mas, mais geralmente, a contracultura ou a antipsiquiatria.

A tolerância é a atitude que consiste em deixar exprimir-se livremente opiniões das quais não participamos. Que é, com efeito, que se "suporta" quando se é tolerante? Aquilo que se considera como erro, torpeza, imoralidade, vício, loucura. Por quê?

Primeiro, podemos tolerar por condescendência. Consideramos o erro como pouco perigo; ou, ainda, os que dele são vítimas como incapazes de se safar; livrá-los do erro não valeria realmente a pena; antes deixemo-los como são, eternas crianças. É assim que toleramos o erro e o resto quando nos resignamos à fraqueza humana. "A tolerância", respondia Claudel a um jornalista, "há casas para isso!"

Podemos tolerar, depois, por indiferença: nenhum valor, nenhuma verdade merece ser defendida. Se a tolerância parece adquirida em matéria religiosa, é que a religião já não nos apaixona; com efeito, as guerras de religião não cessaram, mas as religiões pelas quais nos batemos tomaram outros nomes. Finalmente, toleramos o erro porque já não cremos na verdade, porque o próprio erro não passa de opinião entre outras opiniões.

Podemos, enfim, tolerar porque respeitamos; apegamo-nos à nossa verdade, mas reconhecemos que o outro tem o direito de ter a sua; pois o homem importa mais que as idéias. A verdade é mais importante que nossos amigos, dizia Aristóteles; podemos pensar, ao contrário, que a amizade dos homens é mais enriquecedora que a verdade solitária.

De qualquer maneira que a definamos, a tolerância não evita a contradição; pois, entre o que deve "tolerar", encontram-se atitudes que a negam: o fanatismo, o dogmatismo, o belicismo. Caberá tolerar a intolerância? E a intolerância, escusa dizer, nada tem de rara; é menos a exceção que a regra.

Por outro lado, um mestre que praticasse uma das três formas de intolerância se proibiria, simplesmente, de ensinar. O mestre condescendente despreza os alunos; o mestre indiferente despreza o que ensina; quanto ao mestre respeitoso, seu caso é menos claro; mas será respeitar o aluno resignar-se a seus erros

Digitalizado com CamScanner

e a suas lacunas? Se há alguém que não tenha o direito de sacrificar a verdade à amizade, esse é o mestre!

Deveria, pois, justificar a intolerância? Com efeito, a tolerância extrema repousa no mesmo postulado que a intolerância: a idéia de que a liberdade é perigosa para a verdade; é preciso, pois, coagir. O intolerante, o clerical, dirá que deixar os homens livres é deixá-los "errar"; que, por não serem mantidos à força na verdadeira doutrina, serão presa de todas as heresias. O tolerante responde que a liberdade importa mais que a verdadeira doutrina, e uma verdade que devemos impor não merece que a ela adiramos.

O postulado, porém, é que é discutível: será verdade que o verdadeiro seja necessariamente coercitivo e exclua a liberdade?

Os sentidos da palavra "verdade"

Estará presente, com efeito, na idéia de verdade a de coerção? Para sabê-lo, podemos recorrer à etimologia, quando menos como indício de sentido.

Em latim, *veritas* vem do verbo *vereor*: temer, respeitar, venerar. O verdadeiro é o obstáculo que receamos, o sagrado que reverenciamos, a lei que cumpre respeitar; é sempre o que detém, mas também aquilo em que podemos nos apoiar. "O que resiste existe", dirá Malebranche. A verdade romana (*) é, em suma, o que se opõe às ilusões, aos desejos tidos como realidade; livra-nos de seus prestígios... e de seus grilhões.

Em inglês, *truth* vem do verbo *to trust*: ter confiança. A verdade é a palavra na qual podemos nos fiar, o homem no qual podemos confiar. Neste segundo caso, a verdade se opõe ao logro, à mentira. É o que não engana, não decepciona.

Em grego, *alétheia* vem do verbo *lanthano*: estar escondido, dissimulado, e (na voz média) esquecer. O *a* privativo significa o des-cobrimento do escondido, a dilaceração do esquecido (*lethé*). O verdadeiro é, então, no sentido de Heidegger, o des-vendamento, a luz que dissipa as trevas e revela a coerência íntima das coisas, tanto fora de nós como em nós. "Conhece-te": deixa de te esqueceres! O verdadeiro é o que se opõe à confusão, à ce-

(*) Aqui, esclarece o Autor, em carta: "Pretendi sugerir que essa concepção do verdadeiro como o que se deve temer e respeitar correspondia muito à mentalidade romana." (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

gueira, assim como a todas as formas de *hybris* — injustiça, descomedimento — daí resultantes.

Nas três línguas, enfim, como, provavelmente, em muitas outras, verdade não significa simplesmente realidade, mas certa relação com o real. É somente por havermos feito a experiência do erro, da ilusão, da mentira, que a palavra "verdadeiro" ganha sentido; foi necessário que viessem a guerra e suas privações para dizermos "café verdadeiro"; foram precisos, afirma Plotino, os sofistas, para dizermos "verdadeiro filósofo".

Em todos os sentidos, a verdade nunca aparece como aquilo que coage, mas, ao contrário, como aquilo que liberta.

Que é ensinar a verdade?

Há, pois, um laço entre verdade e liberdade, que nem os partidários da tolerância nem seus adversários querem ver. Exprimamo-lo por duas proposições: 1) o verdadeiro é o que libera; 2) só vamos para o verdadeiro livremente.

O clericalismo, seja religioso, seja positivista, ignora esse vínculo. Põe a verdade como transcendente e coercitiva. "Não há tolerância em geometria", dizia Augusto Comte. O ensino do verdadeiro não pode ser senão autoritário.

E, entretanto, quando se ensina a verdade aos alunos, o fim proposto não é a verdade, mas que ela se torne sua verdade. É preciso que a encontrem por si mesmos, que ela signifique, para eles também, resistência, confiança e luz. Seja qual for o domínio — matemática, história, linguagem, moral, etc. —, o problema continua o mesmo.

A coerção é, sem dúvida, necessária para ensinar o verdadeiro. Primeiro, para preservar a criança (talvez o adulto!) da violência dos outros e de sua própria violência. Depois, para adaptá-la às exigências inelutáveis da sociedade. Mas, se a coerção é condição externa do ensino, cessa desde que o ensino começa. Dá lugar, então, à autocoerção: o aluno compreende não somente o que aprende, mas que deve aprender.

A tentação inversa é a do abandono. Consiste em dizer que não há verdade em si, e só importa o que "sentem" Pedro e Paulo. Aqui ainda, Pedro e Paulo são doutrinados. Se a pedagogia autoritária lhes impõe uma verdade que eles correm assim o risco

Digitalizado com CamScanner

de jamais encontrar por si mesmos, a pedagogia não-diretiva os dispensa de procurá-la. Nos dois casos, no dogmatismo como na não-diretividade, destroem-se, no aluno, as condições da verdade: o método, o espírito crítico, a análise, a busca das objeções.

Estamos vendo, agora, a função pedagógica da tolerância.

O ensinante dogmático dirá: a tolerância é, na verdade, um desprezo pelos alunos e pelo que ensinamos; tolerar-lhes a preguiça, a ignorância, os erros, a recusa das grandes obras, etc., vale por desprezar tanto os alunos quanto a própria disciplina. O não-diretivo responderá: forçá-los a aprender, a compreender, a amar, é opor-se ao fim almejado: é cegá-los, bloqueá-los, entediá-los.

De fato, a tolerância não é nem desprezo nem fim em si. É um meio de chegar à verdade, pois à verdade não chegamos senão livremente. Toleramos um erro, não porque é a "verdade do aluno", mas porque é sua maneira de chegar à verdade. Toleram-se as anotações erradas e os erros de cálculo, não porque não tenham importância, mas porque é válido tentar. Tolera-se o mau gosto, não porque haja bom nem mau em matéria de gosto, mas porque respeitar a sinceridade do aluno é a única maneira de formar, nele, o gosto sincero pelas grandes obras. Toleram-se suas faltas, suas violências, suas mentiras, não como outras tantas provas de autenticidade, mas porque cada um deve adquirir sua virtude corrigindo os próprios erros, sua sabedoria no próprio estofo de suas paixões, sua honestidade vencendo, por si mesmo, a tentação de mentir. A coragem de um homem, e é preciso coragem para não mentir, não passa jamais de uma vitória sobre seu próprio medo. Tal o ensino verdadeiro: à verdade que libera pela liberdade.

Todo o resto é doutrinação....

O método não basta para definir a doutrinação, pois o mesmo método pode servir tanto para doutrinar quanto para ensinar. Aprender de cor a tabuada de multiplicação ou os verbos fortes alemães pode ser útil ao aluno, sobretudo se ele sente, por si mesmo, sua necessidade. Em compensação, um "livre debate" para saber se Deus é um em três pessoas, ou, ainda, se o verdadeiro marxismo é o dos russos ou o dos chineses, pode ser um meio eficaz de doutrinação, pois o debate repousa numa petição de princípio que ele reforça, dissimulando-a.

De fato, as pedagogias antiautoritárias implicam não somente um método, mas uma doutrina. Ou, antes, duas doutrinas,

Digitalizado com CamScanner

muito diferentes uma da outra. A primeira, que tem por princípio o livre crescimento da criança, não deixa de ter equívocos e se arrisca a sacrificar os próprios fins do ensino. A segunda, que se apadrinha com a razão, princípio "inato" de conhecimento e de apreciação, é justa; não diz respeito, contudo, senão a um setor, sem dúvida o mais nobre, mas, todavia, limitado, do ensino.

O critério que permite distinguir entre doutrinação e ensino não é, pois, nem a intenção, nem a doutrina, nem o método. Sem dúvida intervêm todos os três, mas o fator decisivo está para além.

Digitalizado com CamScanner

CAPÍTULO V

A REPRESSÃO DO PENSAMENTO

> There is a thought that stops thought. That is the only thought that ought to be stopped.
>
> Chesterton (1).

De fato, as três teses convergem para um ponto comum, que seria, talvez, para além delas, o verdadeiro critério da doutrinação.

1. A NOÇÃO DE FIM EM EDUCAÇÃO

A tese do método permite qualificar de doutrinação não este ou aquele processo pedagógico, mas toda pedagogia que sacrifique seja a verdade, seja a liberdade do aluno (as duas, aliás, estão ligadas) e se desvie, assim, do fim do ensino.

A tese da doutrina permite ver que não é o conteúdo do ensinado que faz a doutrinação, mas a ideologia, a qual reduz o aluno à condição de um simples meio a serviço da coletividade e do poder. Aqui, ainda, é traído o fim do ensino.

A tese da intenção exprime a mesma idéia. Podemos rejeitar a própria tese, não, porém, o argumento no qual se apóia, isto é, que a doutrinação é um erro. Ora, o ensino é culpado desde que faça crer em vez de compreender e portanto se desvie de seu fim.

(1) "Há um pensamento que reprime o pensamento. É o único pensamento que merece ser reprimido"; citado por Green, In: Snook, p. 42.

Digitalizado com CamScanner

O fim é, pois, realmente, o que distingue entre doutrinação e ensino. Se é uma perversão do ensino, é que a doutrinação se desvia, ensinando, dos fins do ensino (*).

A intenção não está em causa

Em que a tese do fim se distingue da tese da intenção? Ter uma intenção não será se propor um fim?

É verdade, sem dúvida, para o ensino. O verbo *ensinar* indica, ao mesmo tempo, tarefa e resultado; e a primeira pode existir sem o segundo. Posso, assim, afirmar sem me contradizer:

a) Ensinei a Paulo a regra de três (tarefa);

b) Não ensinei a Paulo a regra de três (resultado).

Em outros termos, ensinar-lhe essa regra era meu fim (*a*), mas, por sua preguiça, ou por minha incompetência, não consegui ensiná-la (*b*). Não podemos, pois, julgar a existência de um ensino por seu resultado.

O erro dos filósofos anglo-saxões está em aplicar o mesmo esquema à doutrinação. Não podemos, segundo eles, julgá-la pelo resultado; um doutrinador pode fazer tudo para inculcar uma crença indelével em seus alunos, sem, nem por isso, ter êxito. Não deixou de doutrinar. Mas, então, como sabê-lo concretamente? Não resta senão sondar as intenções do doutrinador, ou sua doutrina, ou seu método. Ora, precisamente, nada se encontra de intenção de doutrinar; tudo quanto se encontra é intenção de ensinar.

Talvez coubesse inverter os termos do problema e dizer que o único critério concreto para julgar se há ou não doutrinação, é o resultado. O mestre — ou a escola, ou a instituição — doutrinou porque seus alunos estão, de fato, doutrinados. Dir-se-á que nossa tese exclui a responsabilidade. Não, não exclui; mas transforma-lhe o conteúdo. O doutrinador assemelha-se menos ao envenenador cínico que ao curandeiro ingênuo que compromete a saúde dos doentes para um alívio passageiro. Seu erro não é do tipo do sabotador que pretende destruir, mas do artífice que se comprometeu em criar tal objeto e falhou; não quis o próprio malogro, mas é responsável por ele e deve assumir suas conseqüências.

(*) Aqui, acrescenta o Autor, em carta: "Essa é a tese essencial do livro: a doutrinação é ensino pervertido (por força de seu objetivo), mas, ainda assim, é ensino, e isso a distingue da propaganda e do condicionamento." (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

Assim, confirmado que nosso ensino não atingiu o fim, e virou doutrinação, cabe-nos indagar por que e como reparar o malogro ou, quando menos, evitá-lo no futuro. A responsabilidade não está mais ao nível da intenção — o marceneiro não tinha a intenção de fazer um armário fora do esquadro — mas ao nível da reflexão.

Não bastam nem a doutrina nem o método

Não é a doutrina, tampouco, que faz a doutrinação. O importante é saber para que fins ensinamos.

Tomemos o exemplo da publicidade, que não é, certamente, doutrinação, mas pode servir-nos de analogia. Que a distingue da informação? Rejeitemos de começo a idéia pueril de que uma seria mentirosa e a outra, verdadeira; a publicidade pode dizer a verdade e, quando mente, é, sobretudo, por exageração ou por omissão; quanto à objetividade da informação, é bem discutível; ainda quando os que informam sejam sinceros, têm ponto de vista que determina a escolha dos fatos, sua apresentação, sua interpretação. Informação e publicidade se colocam, uma e outra, na mesma categoria, que é a da *utilidade*; e é precisamente nesse nível que se distinguem. A informação está a serviço de seus destinatários, enquanto que a publicidade não serve, verdadeiramente, senão àqueles que a fazem ou que a custeiam. Uma e outra podem ter o mesmo conteúdo. Não têm o mesmo fim. Ora, quando a informação está, de fato, a serviço do governo ou de uma firma, não passa de propaganda dissimulada: a mais eficaz.

O mesmo ocorre quanto às doutrinas; a verdadeira questão é saber se estão a serviço daqueles que as ensinam ou daqueles a quem ensinam. A bem dizer, certas doutrinas parecem fatores de doutrinação, porque seu conteúdo contradiz o fim do ensino. Assim, o cristianismo clerical: considerando o homem como um instrumento da Providência, um meio a serviço da glória divina, vota-o a submeter-se cegamente a Deus, isto é, a Seus representantes na terra. A bem dizer, o clericalismo não é senão a ideologia do poder teocrático, e aceita, de fato, doutrinas muito diferentes. Em compensação, poder-se-ia mostrar que o clericalismo é contestado pelas próprias palavras de Jesus:

"Já não vos chamo servos, porque o servo não sabe o que faz o seu senhor; chamo-vos amigos, porque tudo quanto ouvi de meu Pai, vô-lo dei a conhecer." (João, XV, 15.)

Digitalizado com CamScanner

Sempre é certo que o conteúdo de uma doutrina, por perniciosa que seja, não explica a doutrinação. A idéia de que tal doutrina é perigosa "por si mesma" não será, precisamente, a essência do clericalismo, com seu cortejo de índex, de censuras, de proibições, de autos-de-fé? Tem, com efeito, por corolário, a afirmação de que os homens são eternos menores e deve-se tratá-los como tais, "preservá-los". A própria idéia de que a doutrina doutrine é, sem dúvida, um dos grandes fatores da doutrinação.

Quanto ao método, tampouco é o critério determinante. Se a doutrinação utiliza, sempre, uma pedagogia, não existe pedagogia específica da doutrinação. Todos podem fazê-la, do amestramento intelectual ao livre debate. Uma pedagogia nunca passa de um meio; o importante é o fim a que serve. Um curso magistral pode habituar os alunos a aceitar passivamente o que lhes é ensinado, mas pode, também, provocar-lhes a reflexão, o juízo; seu próprio dogmatismo pode estimular o pensamento. Uma dinâmica de grupo pode liberar os indivíduos da timidez e dos preconceitos; pode, também, integrá-los mais no sistema no qual vivam: usina, exército, até mesmo a prisão, e inculcar-lhes tanto melhor os preconceitos quanto terão a impressão de havê-los achado por si mesmos. O racismo pode ser inculcado a golpes de invectiva e de *slogans*, mas também por métodos "arrazoados", como na Alemanha hitlerista.

Para definir a doutrinação, é preciso, pois, começar por definir o fim do ensino. Se o resultado do ensino trai esse fim, seja qual for a intenção, ou a doutrina, ou o método, doutrinamos.

2. QUAL O FIM DO ENSINO?

O aluno tratado como simples meio

Não é fácil determinar o fim — ou os fins — do ensino. Todavia, a confrontação permanente entre ensino e doutrinação permite esclarecer o problema.

O ser que doutrinamos é tratado, ainda que não o saibamos, como um simples meio. É o que se nota em cada um dos nossos treze casos de doutrinação.

Ensinar uma doutrina perniciosa é impor aos indivíduos um fim que não seria o seu, se pudessem decidir. Ensinar uma doutri-

Digitalizado com CamScanner

na partidária é utilizar o poder ensinante para sujeitar e, não, para servir. Fazer aprender de cor aquilo que poderia ser descoberto de outra forma é privar o indivíduo do direito de compreender. Recorrer ao argumento de autoridade é fazer, do pensamento do aluno, um instrumento a serviço da instituição. Ensinar de forma tendenciosa, sectária ou dogmática, é, igualmente, despojar o aluno do direito de pensar, sujeitar-lhe o juízo a uma causa que não lhe foi dado escolher. Não ensinar senão os fatos em favor de uma doutrina, ou falsificá-los, vale por impedi-lo de conhecer e de julgar. Escolher arbitrariamente tal ou qual parte do programa, exaltar este ou aquele valor em detrimento dos outros, é negar, ao indivíduo, seu direito à cultura, fazer dele um adepto, a seu despeito. Propagar o ódio mediante o ensino é transformar os alunos em instrumentos involuntários da própria paixão. Fazer crer pela violência é transformar o homem não somente em meio, mas em coisa.

O ensino que trata seus alunos como simples meios, eis a doutrinação. Se o ensino verdadeiro se distingue da doutrinação, é porque trata o aluno como fim, nele respeita o que merece ser respeitado.

O pensamento

Em todos os casos de doutrinação, verifica-se, com efeito, que se faz uma violência ao indivíduo cuja finalidade é coagi-lo a crer. A doutrinação, sob todas as formas, é repressão do pensamento.

E se o ensino dela se distingue, é realmente porque tem por fim o pensamento em cada um. O pensamento, isto é, o poder de examinar, de compreender, de julgar.

O exame, a doutrinação pode, certamente, utilizar-se dele, mas sempre canalizando-o, precisando-lhe, de antemão, o pólo e os limites. O exame se assemelha mais, então, à dúvida passional e à suspeita do que à dúvida intelectual, discussão ativa, livre e metódica. Na doutrinação, o pensador cede o lugar ao censor.

A própria compreensão não é estranha à doutrinação, pois é impossível crer sem nada compreender daquilo que estamos a crer. É necessário dar razões àqueles que doutrinamos, mas razões unilaterais, argumentos de advogados, de tal sorte que as vítimas

Digitalizado com CamScanner

se tornem cúmplices. A razão é, então, arma, arma a serviço da paixão. Compreender, ao contrário, implica o poder não somente de abstrair, mas de abstrair-se de seu próprio ponto de vista.

Quanto ao juízo, é, precisamente, o que a doutrinação suprime, substituindo-o pelo *pré*-julgado, que é, ainda, um juízo, sem dúvida, mas montado de antemão, pré-fabricado. Se o fim do ensino é formar o juízo *verdadeiro*, seu primeiro cuidado será formar o *verdadeiro* juízo, isto é, o pensamento pessoal, sem o qual a verdade nada significa; nesse sentido, um erro provindo do aluno é pedagogicamente preferível a verdades que o aluno reproduz sem compreender. O verdadeiro juízo, capacidade de decidir por si mesmo, é a condição primeira do juízo verdadeiro.

O verdadeiro juízo implica, ao mesmo tempo, o exame e a compreensão de seu objeto; julgar verdadeiramente é determinar-se pela coisa, silenciando as próprias paixões; é indagar o que pensaria qualquer espírito imparcial; é decidir não como indivíduo, mas como homem. Todavia, se devemos julgar, isto é, decidir, é que não compreendemos tudo; uma compreensão perfeita tornaria inútil o veredicto. Julgar é, pois, correr um risco, mas livremente, com inteiro conhecimento de causa. Lucidez e liberdade, tais são, pois, as condições do verdadeiro juízo, precisamente as destruídas pela doutrinação, com substituir o ato de julgar pelo já julgado, a responsabilidade pela dependência, o risco pelo dogma.

O pensamento é, pois, realmente, o fim do ensino. E, com o pensamento, a liberdade, pois o pensamento é livre, ou não existe. Examinar, compreender, julgar, eis, precisamente, o que ninguém pode fazer em meu lugar. Eis por que o verdadeiro mestre, ao contrário do doutrinador, não se indigna quando os alunos não pensam como ele: pois não será a prova de que pensam?

3. A RELAÇÃO ENTRE FINS E MEIOS NO ENSINO

A doutrinação é, pois, a repressão do pensamento. E contradiz, por isso, o próprio fim do ensino.

O fim, pouco importam os meios, dir-se-á. Mas em educação, precisamente, os meios importam; e, se há domínio onde o fim não justifica os meios, é, realmente, esse.

Digitalizado com CamScanner

Ora, se os meios da educação devem ser homogêneos aos fins almejados pela educação, não se poderá encontrar uma relação análoga na própria doutrinação? Sem dúvida que a doutrinação emprega meios próprios ao ensino; mas, como seu fim é contrário, é preciso que os utilize de modo diverso, que os perverta. Não podemos reprimir o pensamento com os métodos que permitam despertá-lo.

E, entretanto, a doutrinação não é nem adestramento nem pura coerção. A força pura pode fazer agir e falar; é duvidoso que possa fazer crer. Para doutrinar, são precisos, também, fatos e provas; cumpre, em certa medida, apelar para a razão. É sempre um pensamento que reprime o pensamento.

Caberia dizer que o ensino verdadeiro se opõe à doutrinação nisso de ser puramente intelectual e desprovido de toda afetividade. Mas isso é, verdadeiramente, demasiado simplista. O ensino é a parte da educação que forma a inteligência. Ora, assim como a inteligência é inseparável da personalidade inteira, o ensino é inseparável da educação. Aprender não somente é tornar-se mais instruído, é tornar-se outro. Outro, quer dizer, nós mesmos, mas nós mesmos liberados, libertos de confusão, de preconceito, de impotência. E é por isso que o ensino é júbilo; quando o aluno chega a compreender um teorema ou chega a alcançar o sentido da obra de arte, é como súbita aurora a erguer-se dentro dele. A primeira motivação, e de todas a mais eficaz, é precisamente a alegria de achar, de compreender, de criar. A verdadeira recompensa de aprender é aprender.

A oposição entre doutrinação e ensino não é a oposição entre a paixão e a razão; situa-se no íntimo da própria paixão e se exprime pelos dois adjetivos derivados dessa palavra: "apaixonado" e "passional". O ensino pode ser apaixonado; a doutrinação não é senão passional.

Primeiro, porque é inteiramente dominada pela paixão. A razão não é mais, assim sendo, instrumento de busca e de prova; é arma. E todos os argumentos que a paixão utiliza — pois a paixão é "argumentadora" — seriam abandonados por outros, se necessário. O pensamento não passa, para a paixão, de um meio; não é destruído, mas alienado, no sentido de que não depende mais, em última instância, nem do pensador nem do obje-

Digitalizado com CamScanner

to pensado. Essa paixão coletiva é observada ainda melhor na ideologia.

A doutrinação é, pois, ensino que aprisiona em vez de libertar. Assim, a alegria, a alegria de encontrar, de compreender, de criar, dela está excluída. O espírito sectário, fanático, dogmático — doutrinário, numa palavra — nada tem de alegre. E as paixões que o dominam são paixões tristes; a amargura, o receio, a ansiedade, a inveja, o ódio.

A amargura, porque o doutrinário — doutrinador ou doutrinado, pouco importa — não é livre. Não é verdadeiramente ele que pensa, quando pensa. E a única alegria que lhe é concedida não é a de compreender, mas a *Schadenfreude,* o prazer sádico que lhe trazem as duvidosas vitórias do ressentimento: "Eu bem havia dito!", "Isso vai lhe servir de lição!", são as expressões dessa alegria envenenada.

O receio, porque, não ousando pensar por si mesmo, refugia-se na relação dominante/dominado. Ora mestre, ora escravo, nunca é livre.

A ansiedade: a rigidez do doutrinário, sua ausência de humor testemunham falta de confiança em si, em todo caso, medo de cair no ceticismo; por isso reprime o pensamento não somente nos outros, como em si mesmo.

A inveja: o espírito doutrinário tende a denegrir, pelo temor torturante de dever admirar. Que é que inveja? Precisamente o que mais lhe falta: a coragem de pensar por si mesmo e de ser ele próprio. O encontro de um espírito livre lhe é insuportável, porque nele vê a imagem do que poderia ter-se tornado se assim tivesse querido: "E toda a sua arte, muitas vezes profunda, é indispor cada um contra si mesmo e recrutar invejosos", diz Alain.

O ódio é, ao mesmo tempo, o paroxismo de todas essas paixões e o resumo de quanto têm de triste. O ódio não é somente a necessidade de afastar, de excomungar; com base na humilhação e na impotência, é o desejo torturante de humilhar, em troca de afirmar a própria superioridade rebaixando o outro. As pessoas que os sectários mais odeiam, não são os sectários opostos, mas aqueles que não o são, os espíritos independentes que se recusam a entrar no conflito maniqueísta. O ódio é a paixão dos vencidos, que não podem, nem querem, superar a própria derrota; pode, realmente, manifestar-se pela violência: suas convulsões não lhe provam senão a impotência.

Digitalizado com CamScanner

O espírito doutrinário é cego, porque dominado por paixões que o impedem de compreender o outro e acabam com todo diálogo. É triste, pois as paixões que o dominam resultam de uma impotência que contribuem para agravar. E, se o ensino tem por fim liberar o pensamento, sua missão não é matar *a fé*, mas *o ódio*.

Retrato do doutrinado

Desde que julgamos a doutrinação pelo resultado, podemos terminar por um retrato do doutrinado: o retrato-robô de uma espécie de robô! Reconhecemo-lo, com efeito, por certos traços que permanecem constantes, qualquer que seja a doutrina.

O primeiro é a tendência a mascarar os fatos que o contrariam, e mascará-los aos próprios olhos.

O segundo é o caráter unilateral de seus argumentos; não é homem que pese o pró e o contra; ou tudo é pró, ou tudo é contra.

O terceiro não é a ausência de lógica, mas o caráter sofístico de sua lógica; petições de princípio, raciocínios ilegítimos, equívocos dos termos utilizados, etc.

O quarto é o recurso à retórica, precisamente para mascarar as falhas de sua lógica; a metáfora, o eufemismo, a hipérbole são suas figuras favoritas (1).

O quinto é o aspecto rígido de sua linguagem, o abuso das fórmulas feitas, dos lugares-comuns, dos *slogans*, tidos por evidências; pensa por "pensamentos" de confecção (2).

O sexto, que explica os precedentes, é o receio de duvidar, de "mudar de idéias", de não ter razão, de não saber: o receio de pensar.

O sétimo, que decorre do precedente, é o ódio de todos que podem perturbar-lhe as certezas, de todos que pensam.

O oitavo é certo maniqueísmo a respeito dos valores, das doutrinas ou dos homens que as encarnam; para ele, tudo quanto não é branco é negro, tudo quanto não é verdadeiro é falso, etc.

---

(1) Quanto a mais indicações precisas, permito-me remeter a meu livro *Le slogan*, "Complexe", PUF, 1975, cap. II.

(2) Cf. *ibid.*, cap. III [V. nossa nota da p. 62 deste original.]

Digitalizado com CamScanner

O nono é a ausência de autocrítica, de recuo de si mesmo; pode, sem dúvida, dar prova de espírito crítico muito sutil, sempre, contudo, a respeito do adversário.

O décimo é a confusão constante entre a ordem da força e a ordem da razão, entre a chantagem e o argumento, entre a submissão e a adesão, entre o fato de vencer e o fato de convencer.

O décimo primeiro é certo desprezo do homem; o homem nunca passa, para ele, de um meio de servir à sua causa ou de um obstáculo que ela precisa afastar.

O décimo segundo é a ausência de humor...

Esses traços caracterizam tanto o doutrinador quanto o doutrinado: em princípio é o mesmo homem. Não é, sem dúvida, necessário que os possua a todos juntos, embora seja dificilmente concebível que um só não acarrete todos os outros. Assim, acontece que um doutrinário dê prova de humor; mas chega sempre a hora em que, ante a resistência dos fatos, rilham os dentes. Veremos, igualmente, que a autocrítica é abundantemente utilizada na lavagem cerebral, mas é evidente que é imposta pelo manipulador e nada tem de autônoma.

Doutra parte, opostos a nossas análises, conhecem-se doutrinados felizes e, até, radiantes de felicidade. Penso que podemos explicar o fato de duas formas.

Ou a felicidade é comprada ao preço de regressão ao estádio infantil, de abdicação de todo o pensamento e de toda a responsabilidade; semelhante felicidade, parecida à dos drogados, nada tem de autêntica; não é a que desejaríamos nem para nós nem para nossos amigos. Ou a felicidade provém do que a doutrina comporta, efetivamente, de aspectos positivos, esclarecedores, humanos, e de que o doutrinado vê esses aspectos, e só a eles os vê; sente, então, realmente, a alegria de compreender; mas só compreende pela metade.

O verdadeiro perigo, no caso do doutrinário, é que não traz etiqueta, e não cheira a enxofre, e seus traços, tão perceptíveis na teoria, discernem-se mal na prática. Seja como for, definem tanto o doutrinador como o doutrinado. Estamos a ver: a formação desse gênero de homem não pode ser intencional; basta, porém, ensinar reprimindo o pensamento, para correr o risco de ter, no fim das contas, esse gênero de homem.

Desejaria mostrá-lo, agora, mediante alguns exemplos.

Digitalizado com CamScanner

SEGUNDA PARTE

Três casos, três problemas

Digitalizado com CamScanner

CAPÍTULO VI

A LAVAGEM CEREBRAL

A lavagem cerebral é a forma mais manifesta da doutrinação. Mas é difícil falar dela de maneira segura e exaustiva. Uma coisa é certa em todo caso: é que existem vários tipos de lavagem cerebral, cujos traços comuns não devem fazer esquecer aquilo que os distingue.

O traço comum essencial é a vontade, nos manipuladores, de produzir um "homem novo", transformado não somente no que crê, como no que é. A doutrinação, sabemo-lo, não é possível senão pela fragilidade das vítimas, que "pedem", de algum modo, para serem doutrinadas. A lavagem cerebral consiste em criar artificialmente essa fragilidade, em desintegrar a personalidade do indivíduo, até que ele se agarre, como a uma tábua de salvação, à crença que pretendemos lhe inculcar. Temos aí o tipo extremo da doutrinação sectária, por oposição à conformista.

Terei necessidade de precisar que a expressão "lavagem cerebral" não passa de metáfora? Não lavamos o cérebro como lavamos uma ardósia, mas modificamos o conjunto do psiquismo; não mudamos as lembranças e as percepções, mas os sentimentos e as crenças.

A partir daí, podem distinguir-se vários tipos de lavagem cerebral, segundo a maneira de desintegrar a personalidade e construir uma personalidade nova.

1. DO REVIVALISMO AOS PROCESSOS STALINISTAS

O termo apareceu nos anos 50, quando a opinião foi sacudida pelos grandes processos stalinistas e pela "reviravolta" dos pri-

Digitalizado com CamScanner

sioneiros de guerra na Coréia. Na época, procurava-se compreender como homens poderiam acusar-se a si próprios dos crimes mais inverossímeis, como velhos militantes, que haviam sofrido, sem vergar, a tortura hitlerista, podiam declarar, perante o tribunal popular, haver sido agentes hitleristas; como aviadores norte-americanos, prisioneiros de guerra, podiam admitir haver lançado bombas bacteriológicas, etc. Indagava-se se os stalinistas não empregariam drogas misteriosas capazes de modificar o pensamento; uns falavam de hipnotismo, outros, de cirurgia cerebral. Aldous Huxley semeava o pânico, declarando: "Inventaram-se métodos novos, com os quais ninguém havia sonhado até aqui, e contra os quais nada podemos." (1)

De fato, todas as vítimas que puderam escapar incólumes e testemunhar, rejeitaram, sem exceção, suas confissões da época. Resta saber se, na época, acreditavam no que confessavam.

Em todo caso, a lavagem cerebral só é doutrinação na medida em que visa a provocar a crença e não somente a confissão. A confissão não é mais, então, o fim almejado e, sim, um meio privilegiado de levar a vítima a romper com o passado e a revestir uma personalidade nova.

A teoria de William Sargant

Como chegar a fazer mudar um homem completamente, a inculcar-lhe uma doutrina que não era a sua, e é, por vezes, inteiramente oposta à sua?

O psiquiatra inglês W. Sargant (2) o explica com base nos descobrimentos de Pavlov, um deles em particular: a inibição prolongada dos reflexos adquiridos suscita angústia intolerável, da qual o sujeito se livra mediante reações opostas a suas condutas habituais. Um cão, por exemplo, se apegará ao rapaz do laboratório, que detestava, e tentará atacar o dono, de quem gostava. É possível condicionar o homem da mesma forma, levá-lo a odiar aquilo que amava e vice-versa: "Isso não se faz simplesmente persuadindo o sujeito a deixar-se doutrinar, mas impondo ao cérebro provas intoleráveis." (3) Produz-se então uma "inibição protetora", que desorganiza os reflexos adquiridos, destrói-lhes a camada mais recente e determina, no sujeito, o abandono de suas

---

(1) Citado por Brown, *Techniques of Persuasion*, p. 285.
(2) *Physiologie de la conversion*, trad. de M. Rodker, PUF, 1967.
(3) *Ibid.*, p. 20.

Digitalizado com CamScanner

crenças. Alguns adotam espontaneamente uma atitude oposta à sua; outros tornam-se totalmente influenciáveis, "prontos a crer em tudo que se lhes conte, embora desprovido de senso comum" (p. 56,, cf. p. 23).

O próprio Sargant se serviu de suas experiências para cuidar dos soldados atingidos de neuroses de guerra. Provocava, principalmente, graças a drogas, crises de angústia muito violentas, acompanhadas de delírio; o doente acabava por cair em coma. No despertar estava curado da neurose; a crise, chamada ab-reação, havia destruído o condicionamento patogênico (obsessões, alucinações, etc.). O importante era provocar, no paciente, um estado de superexcitação análogo àquele que, no combate, havia provocado a neurose. Por vezes, para angustiá-lo ainda mais, faziam-no "reviver" por sugestões acontecimentos que não havia, realmente, vivido, mas que temia; assim, para provocar a crise num condutor de carro de combate, ele era persuadido, por sugestão, de que "estava preso num tanque em chamas, e devia sair a todo custo, situação na qual jamais havia estado, e que sempre, entretanto, havia temido" (p. 52).

O autor encontra o mesmo processo nos fenômenos mais diversos: iniciação nos mistérios da Antigüidade, processos da Inquisição, métodos dos psicanalistas que "doutrinam" seus pacientes fazendo-os "reviver" traumatismos da infância (haver testemunhado uma relação sexual dos pais, haver sofrido estupro), traumatismos que, de fato, jamais ocorreram (cf. p. 58, 169-170).

De fato, o caso privilegiado, para a teoria de Sargant, é o dos conversores, notadamente o dos revivalistas (*) ingleses, os quais obtinham conversões em massa por sermões amedrontadores sobre o inferno e a danação, que mergulhavam certos ouvintes em crises histéricas, seguidas de conversão total e brutal. A doutrinação propriamente dita vinha após a conversão; inscrevia-se o convertido num pequeno grupo que se reunia todas as semanas para estudar a Bíblia e partilhar das experiências religiosas; o animador do grupo ficava em contato com os missionários, que podiam intervir se necessário.

(*) *Revivalista* e, pouco antes, no título da seção, *Revivalismo*, uma e outra forma ainda não registradas, quanto saibamos, em nossos dicionários, como, aliás, também ausentes de léxicos da língua francesa. Decorre o termo do inglês *revivalism* (século XIX), proveniente, por sua vez, de *revival*, este já algo mais antigo, pois o *Oxford* o data de meado do século XVII. *Revivalista* é aquele que promove ou produz revivescência religiosa, ou nela toma parte; ou, mais amplamente, aquele que revive condições, métodos, etc., já passados. O Autor se refere, nessas passagens, segundo nos esclarece em carta, aos "protestantes ingleses do começo do século XIX que pretendiam 'despertar' a Igreja mediante conversões, a insistir na sinceridade da fé e da comunhão vívida de crente com crente". (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

Conclui Sargant: 1) que não doutrinamos, política ou religiosamente, apelando para a inteligência adulta, mas provocando emoções violentas que desorganizem o psiquismo e lhe permitam metamorfosear-se (cf. p. 74 e 92); 2) que não resistimos à doutrinação pela razão; ainda quando o indivíduo compreende o que se passa e sabe o que o espera, a violência da angústia abolirá, cedo ou tarde, seu senso crítico; a cólera e o ódio podem, aliás, ajuntar-se ao medo para aumentar a sugestionabilidade (cf. p. 206-207). Aplicar-se-ão, porém, essas conclusões, como o autor o pretende, aos processos stalinistas?

Os processos stalinistas

Em certo sentido, sim. Sabemos agora que os acusados eram levados à confissão mediante uma destruição sistemática de sua personalidade: períodos de angústia habilmente dosados antes da prisão; depois, privação de alimento e, sobretudo, de sono, ameaças a respeito da família, denúncias de velhos camaradas, interrogações em cadeia, onde o acusado devia sem cessar relatar seu passado e acabava por enrodilhar-se em contradições irreparáveis. O infeliz chegava, assim, ao limite da loucura; o importante estava em não franquear esse limite. É certo que as torturas físicas e certas drogas puderam servir de ajuda, mas apenas de ajuda.

O fator essencial da confissão é que os acusados, velhos militantes comunistas, acostumados à autocrítica permanente, convencidos de que o partido "sempre tinha razão", acabavam por descobrir que era o próprio partido que os acusava, e não havia mais recurso algum, mais esperança alguma, senão, talvez, a de prestar um último serviço ao partido, confessando o que o partido queria. Acoimado implacavelmente por seu próprio partido de ser "trotskista", nacionalista, burguês, sionista (se era judeu), espião norte-americano e, finalmente, nazista, o acusado experimentava um sentimento de culpabilidade do qual nenhum raciocínio, nenhuma lembrança poderia livrá-lo; todo o seu sistema de referência virava ao avesso:

> À força de ouvir repetir, sem cessar, durante semanas, meses, anos, as mesmas palavras, as mesmas expressões, você acaba por repetir automaticamente, como máquina, as palavras que lhe foram sugeridas. [...] E, se o interrogarem sobre seu recém-nascido, você está inteiramente pronto a declarar: "Meu filho, o pequeno trotskista Michel, acaba de fazer um ano!" (1)

(1) Arthur London, *L'aveu*, Gallimard, 1968, p. 335.

Digitalizado com CamScanner

Se os processos stalinistas realmente provocavam a crise, tal como a descreve Sargant (sentimento de culpabilidade e de decadência intolerável), não chegavam ao desenlace; o acusado não se tornava um homem novo, mas um homem quebrado. Nenhuma doutrinação seguia a lavagem cerebral; o que se seguia era, quase sempre, a morte, a menos que se conservasse o acusado com vida, como testemunha contra pretensos cúmplices. A única doutrinação verdadeira, ao menos entre os comunistas, era a que preexistia à lavagem cerebral: a adesão incondicional ao partido:

> A deformação do princípio do centralismo democrático pela eliminação da democracia em benefício do centralismo nos havia pouco a pouco conduzido, no passado, a desaprender de pensar por nós mesmos, a esperar tudo do "Partido", do guia supremo. Havíamos esquecido o direito de reflexão e de contestação. Ante certos problemas, nem sempre havíamos reagido bastante humanamente. (1)

A teoria de Sargant se aplica mal aos processos stalinistas, cujo fim não era a doutrinação dos acusados e, sim, sua confissão, para doutrinar as massas. Em compensação, aplica-se muito bem a certos tipos de conversão religiosa, onde, de uma crise violenta, sai um homem novo. Aplicar-se-á, porém, a todas as conversões religiosas?

2. AS MULTINACIONAIS DA ALMA

Há hoje certas seitas cuja doutrina se apresenta como síntese entre o cristianismo e diversas religiões do Extremo-Oriente, seitas à cuja frente está um "messias" ou um *guru* e que recrutam adeptos entre os jovens de todos os países do Ocidente. Entre essas "multinacionais da alma", a que mais intriga a opinião pública, desde 1975, é a Associação para a Unificação do Cristianismo Mundial, do Rev. Sun Myung Moon; é a seu propósito que mais se fala de doutrinação e, até, de lavagem cerebral (2).

A intenção

Sun Myung Moon, nascido em 1920, é um coreano de origem protestante; em 1936, teve, segundo disse, a visão do Cristo, que

(1) *Ibid.*, p. 434.

(2) Além do livro, muito contestável, de J.-P. Morin, *Le viol psychique*, Ed. Garry, 1975, v. os artigos do *Monde*: A. Woodrow, 4 de março de 1975 e 3 de março

Digitalizado com CamScanner

lhe revelou os "princípios divinos" da criação e da salvação do mundo, ignorados até então. Depois da guerra, foi internado por três anos na Coréia do Norte; libertado pelo exército norte-americano em 1950, retomou sua missão, fundou o movimento dos "Pioneiros" (missionários), depois emigrou para os Estados Unidos da América, de onde ganhou numerosos adeptos em todo o Ocidente.

Esses adeptos são em geral jovens, de cultura e meios muito diversos, que abandonam os pais para viver, em comunidade, uma existência monástica; privam-se de álcool, de fumo e de relações sexuais, salvo em caso de casamento prescrito pela seita; trabalham por salário muito baixo e votam obediência incondicional ao Mestre, ou a seus representantes. Pobreza, castidade, obediência...

Muito se suspeitou das intenções do Rev. Moon; alguns o acusam de explorar cinicamente o trabalho de milhares de adeptos demasiado confiantes, e de adquirir, graças a eles, dinheiro e poder. É verdade que há dinheiro e poder também. Mas pode-se responder que os bens são da comunidade e o poder está a serviço de Deus. Em folheto da AUCM, distribuído em janeiro de 1976, seu presidente na França, Henri Blanchard, afirma que todos os bens pertencem à associação, não a Moon. Aliás, observa:

"Durante numerosos anos, o Rev. Moon suportou a miséria e a perseguição por causa de suas idéias religiosas. Se suas verdadeiras motivações tivessem sido o poder e o dinheiro, teria ele persistido em tal caminho?"

Trata-se de místico sincero, de explorador cínico ou de megalômano religioso? Não nos cabe julgar. Em todo caso, desde há séculos, ordens monásticas têm quebrado os laços parentais, têm acumulado fortunas em detrimento das famílias de seus membros. Por que censurar em Moon o que é tido por normal em outros casos?

A doutrina

Censuram-lhe também mistificar os jovens com uma doutrina singularmente pobre e incoerente. Entretanto, o resumo que lhe dá B. Poirier, em *Etudes*, sugere que a doutrina da AUCM é, ao menos, tão rica e tão coerente quanto a de muita seita rival; interpre-

---

de 1976; E. Kaufmann, 1.º-2 de junho de 1975; R. Cans, 24 de janeiro de 1976; Pierre Georges, 27 de janeiro de 1976; do *Nouvel Observateur*: H. Chabalier, 26 de janeiro de 1976; de *Etudes*: B. Poirier, agosto-setembro de 1975.

Digitalizado com CamScanner

tação original da criação, da queda e, sobretudo, do papel de Jesus, que teria malogrado na missão redentora: sua paixão não seria devida senão à maldade dos homens e, não, a um plano salvador divino. Moon admite que Deus ressuscitou Jesus, mas é outro Messias que ele enviará: um terceiro Adão, que realizará, com uma outra Eva, o casal perfeito, fim da criação do mundo; nascerá, então, humanidade nova, libertada de Satã; o mundo continuará, mas virá a tornar-se o reino do Céu. Ora, a nova era já começou, precisamente em 1960, com o início dos "Pioneiros". E os discípulos de Moon parecem considerá-lo como o Messias, o "Senhor do segundo advento" (p. 112); em todo caso, sua personalidade é objeto de verdadeiro culto.

Caberia dizer outro tanto dos chefes de muitas outras seitas. Mais inquietante é o anticomunismo virulento da AUCM. Quando o Evangelho diz que o Senhor colocará os justos à sua direita e os maus à sua esquerda, é claramente manifesto, para Moon, que a direita significa "o mundo livre" e a esquerda, o mundo comunista (p. 216). Alguns de seus discursos falam, aliás, de "defesa" e de "mobilização" na Coréia do Sul. E sua tomada de posição em favor de Nixon no momento do Watergate prova sua mentalidade "ultra". Mas provará que seja verdadeiramente perigoso? Seríamos tentados a crer o contrário, pois suas preces não salvaram Nixon.

A acusação de doutrinação vem, sobretudo, do fato de que a doutrina da AUCM é muito estranha à mentalidade francesa. Assim, seus adversários (ADFI) quereriam fazer condenar pela lei "a invasão de nosso setor cultural por uma organização estrangeira, de cultura totalmente heterogênea" (In: *Le Monde*, 24 de janeiro de 1976). Nesse caso, deveriam ter sido condenadas, de há muito, as missões, religiosas ou leigas, que propagaram, pelo mundo, cultura "totalmente heterogênea" à dos países onde se implantavam.

Em minha opinião, a doutrina de Moon, que vai até o ponto de negar a evolução das espécies, representa, sobretudo, uma regressão religiosa, um retorno à religião medieval, com o espírito monástico e o espírito de cruzada, o dogmatismo, o messianismo, o culto dos santos.

O método

A acusação de doutrinação incide, sobretudo, no método utilizado para ganhar adeptos. Será, verdadeiramente, lavagem

Digitalizado com CamScanner

cerebral? Morin dá, a esse respeito, indicações significativas: submeter-se-iam os neófitos à hipnose, seriam drogados, o estágio terminaria por uma iniciação com sofrimentos físicos (p. 68, 69, 86). Todavia, Morin não dá prova alguma; aliás, a extravagância de suas próprias teorias torna suas alegações pouco fidedignas: põe friamente no mesmo saco a seita de Moon e os guerrilheiros da América do Sul, todos participantes, segundo ele, de uma conspiração internacional destinada a apoderar-se dos Estados pela "fagocitose dos cérebros nos órgãos de direção administrativa governamentais" (p. 31; cf. p. 99 e segs.).

Em todo caso, Blanchard, no mesmo folheto, nega totalmente a lavagem cerebral; alega que toda conversão religiosa profunda acarreta mudança da personalidade, sem, por isso, reduzir a liberdade do sujeito. Cita, em apoio, uma sentença proferida pela Corte Superior do distrito de Colúmbia, em 23 de setembro de 1975, que rejeita a acusação de hipnotismo e de controle do pensamento. Nota que, se essas conversões chocam, é porque nossos contemporâneos perderam o senso do cristianismo. Elas são devidas, precisa ele, "unicamente [à] autenticidade do testemunho dos que vivem realmente a mensagem" (folheto citado, de janeiro de 1975).

Penso que podemos admiti-lo e que a AUCM não recorre a nenhum processo ilegal de manipulação. Parece, entretanto, que caiba falar de lavagem cerebral; dispomos, para isso, de bastante indicação.

Algumas certezas sobre a lavagem cerebral religiosa

A primeira é a transformação total dos adeptos após a iniciação. Transformação que permite falar, no sentido forte, de doutrinação. Uma estudante de 3.º ano de medicina, depois de haver participado de um seminário de três dias, decide abandonar os estudos para entrar na AUCM. Seus pais podem reconduzi-la à casa:

"Mas, em que estado! Não é mais ela, emagrecida, fatigada, sem nenhum sentimento familiar. Nada mais a comove, nem a dor dos pais, só importa sua idéia, a ilusão de mudar o mundo. [. . .] Não a pudemos reter." (In: Morin, p. 46.)

Digitalizado com CamScanner

As testemunhas concordam: "Voltam de olhar vazio, inexpressivo, a cabeça no outro mundo, fisicamente sem energia. Praticamente, todos os que deixaram Moon, devem fazer uma estada em hospital psiquiátrico." (1) Amigos e pais têm, todos, a "impressão de encontrar-se diante de alguém diferente" (2), que não tem mais nem a expressão nem mesmo a entonação de antes.

Não se pode julgar uma religião por seus renegados, dir-se-á. Os que lhe continuam fiéis parecem, ao contrário, profundamente felizes. Mas abandonam os estudos e a profissão, delegam ao movimento o poder de assinar por eles (cheques, por exemplo), e assim o movimento se apropria de seu dinheiro pessoal, de seu automóvel, etc. Deixam, freqüentemente, o país, para ir em missão aos Estados Unidos, ao Japão, à Coréia.

Sua transformação caminha, por outro lado, no sentido da infantilização. Como houvesse estudado a escrita de cinco adeptos, escreve um grafólogo:

"Esses jovens voltaram a ser crianças. Seu pensamento é estático e sua escrita, desinteressante; parece que entraram num molde." (3)

Quando não podem defender sua doutrina, respondem às perguntas com discursos ou *slogans*, recitados com voz monocórdia, e dos quais o mais característico é a frase de Moon: "Doravante, sou seu cérebro." (4) A felicidade dos adeptos vem muito, sem dúvida, desse abandono de sua vontade à vontade de outrem.

Explica-se a transformação pelo método empregado? Sem dúvida, ao menos segundo o que podemos conhecer. Em geral, o moço, ou a moça, é abordado, na rua, por uma pessoa de boa aparência e sorridente, que lhe faz uma pergunta deste gênero: "Falar de Deus, isso lhe interessa?" Se sim, se interessa, é convidado para uma reunião de informação, depois para um estágio de três dias. Nessa fase inicial, não falam da doutrina. "Apresentam-lhe somente a atração de uma comunidade animada, de ambiência fraterna e livre, do programa de paz e de unidade." (5) Depois, o neófito parte para um estágio de vários meses num castelo alugado pela AUCM, isolado do mundo exterior, até o resultado final: entra, ele próprio, num grupo de missionários.

---

(1) *Le Nouvel Observateur*, de 26 de janeiro de 1976, p. 40.
(2) E. Kaufmann, em *Le Monde*, 1.º de fevereiro de 1975.
(3) *Le Nouvel Observateur*, *Ibid.*, p. 40.
(4) *Ibid.*
(4) B. Poirier, *Etudes*, p. 218.

Digitalizado com CamScanner

A eficácia do estágio se explica sem apelar para a droga ou para a hipnose. Os recrutas "aprendem" em grupo, de sol a sol, sem possibilidade alguma de isolar-se; o trabalho é extenuante, a alimentação e o sono, claramente insuficientes. Uma antiga adepta conta:

> Os adeptos são totalmente isolados e a correspondência familiar é surripiada. Posso afirmar que as condições de vida são inumanas. Os adeptos não dormem senão seis horas, no máximo, por dia, às vezes, até três ou quatro horas. Quando as pessoas estão esgotadas, dizem-lhes que é Satã que ataca... A alimentação, muito medíocre, é constituída, apenas, na base de feculentos. (In: Morin, p. 42; cf. p. 47.)

A doutrinação é assegurada, em parte, por dirigentes, em parte pelos próprios membros do grupo; os cursos são entrecortados de ginástica, de cantos e de preces coletivas intensas, fascinantes. No fim do dia, o grupo discute sobre o ensino recebido; os membros confirmados,

> ante as dúvidas emitidas, dizem que a gente não pode compreender tudo de uma assentada e manifestam fortemente [...] a convicção, a emoção, o entusiasmo. Cada um deve achar-se anormal ou, até, vagamente culpado, se não sentir nada. (E. Kaufmann, *Le Monde*, 1.º-2 de junho de 1975.)

Fadiga, repetições intermináveis, privação de alimento e de sono, separação do meio social e controle permanente do grupo, exaltação coletiva — eis em que consistiria a lavagem cerebral.

Parece-me, contudo, que a verdadeira eficácia da doutrinação decorra da vulnerabilidade de suas vítimas e da carência de seu meio moral. Os que aderem são, sobretudo, jovens animados de profunda necessidade de fazer o bem e que descobrem, na comunidade, o calor e o amor que esperavam sem saber onde encontrá-los. Esses jovens sentem necessidade de devotamento total, necessidade de sentido, que nem a família, nem a escola, nem a sociedade podem satisfazer. Aí é que está o drama. Dizia o pai de uma adepta: "Mesmo quando eu obtivesse que minha filha voltasse para casa, que ideal eu poderia lhe propor que desse sentido à sua vida?" (1) O verdadeiro mistério é que esse gênero de seita não tenha, ao menos no momento, mais adeptos.

---

(1) *Le Monde*, 4 de março de 1975.

Digitalizado com CamScanner

3. A "REFORMA DO PENSAMENTO" NA CHINA MAOÍSTA

Temos hoje certo número de testemunhos de pessoas que escaparam das prisões e dos campos chineses, que permitem presumir a existência de forma bem mais global de lavagem cerebral. Trata-se, com efeito, de pessoas consideradas, pelas autoridades chinesas, como inimigos ou traidores e que elas procuravam não somente castigar, mas converter. Aliás, o próprio termo "lavagem cerebral", empregado, pela primeira vez, pelo jornalista Edward Hunter, seria a tradução literal da expressão chinesa *hsi nao* (1). Jean Pasqualini, em *Prisonnier de Mao* (2), dá um relato nesse sentido; queixa-se a um guarda do campo pelo fato de que se submete um prisioneiro que roubou um pão a uma verdadeira tortura mental:

"Ele *admite* que roubou o pão. Tinha fome. Será que isso não basta? Será preciso que o façamos dizer que é um burguês sujo porque tinha fome?"

O guarda toma então um recipiente de flores murchas, joga fora o conteúdo e, sem lavar o recipiente, faz que Bao (Pasqualini) encha-o de água. Depois explica:

> A água não ficará clara enquanto houver coisas sujas na garrafa, não é, Bao? Pois bem, dá-se o mesmo com seu companheiro de cela. Há coisas sujas na cabeça dele, e ele não quer ouvir falar nelas. Enquanto elas estiverem lá, nenhuma de suas críticas bem-intencionadas produzirá efeito. (P. 65-66.)

Alguém se indignará com que se possam levar em conta testemunhos de inimigos de Mao. Pode-se responder que essas narrações, de Pasqualini, do Dr. Vincent, de Gordon, do R. P. Van Coillie (3), coincidem de forma impressionante. Por outro lado, o fato de recusar um testemunho desde que faça sombra ao regime que a gente aprova era a própria atitude dos stalinistas do tempo de Stalin; todas as informações possíveis, então, sobre "o arqui-

---

(1) Cf. J. A. Brown, *Techniques of Persuasion*, p. 253; Alain Peyrefitte, em *Quand la Chine s'éveillera*, diz que ouviu uma só vez um oficial chinês falar de "lavagem de cérebro".

(2) Gallimard, 1975.

(3) Além do livro de Pasqualini e do estudo muito completo de J. A. C. Brown, v. J.-C. Lauret e R. Lasierra, *La torture propre*, Grasset, 1975, p. 25-67; Philip Lersch, *Zur Psychologie der Indoktrination*, ed. da Bayerische Akademie der Wissenschaften, 3, 1968, dá análise médica e psiquiátrica da lavagem cerebral; afirma que nada prova que os chineses tenham querido expressamente recorrer a processos pavlovianos.

Digitalizado com CamScanner

pélago" dos banhos soviéticos, eles as rejeitavam como outras tantas calúnias reacionárias. Essa recusa de saber, essa autodoutrinação, é pior que todas as lavagens cerebrais.

A doutrinação pelo grupo

O sistema chinês é, aliás, muito diferente do sistema stalinista, não somente nos métodos, mas, sobretudo, nos fins. Busca não somente fazer o acusado confessar, como recuperá-lo para a boa causa. Depois da "confissão" completa dos "crimes", é enviado, "a seu pedido", para um "campo de reforma pelo trabalho", onde poderá "remir-se". "Nós vamos é com o erro e, não, com o homem", dizem os guardiões, muitas vezes verdadeiros psicopedagogos. E o fim último da "reforma do pensamento" é destruir "o velho homem" para dele fazer um homem novo:

> Temos um nome para as pessoas como você: as pessoas cujo cérebro é pior que uma cloaca. Quando houvermos acabado com você, será um homem novo, Bao. Dotado de cérebro inteiramente novo e limpo. Mas [...] nós não podemos fazer senão a metade do trabalho — a outra metade depende de você. (Pasqualini, p. 192; cf. p. 34, 147 e 160.)

O caso de Pasqualini é o mais interessante, pois esse homem, filho de francês e chinesa, foi tratado como chinês; ademais, seu estágio na prisão foi seguido de uma estada de sete anos nos campos de reforma pelo trabalho.

Preso em 1957, sob a inculpação de espionagem em proveito das potências ocidentais (havia, efetivamente, trabalhado em embaixadas), Pasqualini é conduzido desde o primeiro dia a uma sala de tortura; ficou terrificado, mas o interrogador explica que se trata de museu; que a sociedade socialista repudiou esses métodos "grosseiros e desumanos", por ser bastante forte para dispensá-los: "E os métodos de que nos servimos são cem vezes mais eficazes." (P. 44.) Com efeito!

Durante meses, ficou encerrado numa pequena cela, com um grupo de seis a dez companheiros, exatamente como o Dr. Vincent, um francês preso em Xangai, também acusado de espionagem. Nos dois casos, o processo é o mesmo: além dos interrogatórios constantes, conduzidos por profissionais, o prisioneiro é doutrinado pelos próprios co-detentos. É o chefe de cela quem lê os artigos de imprensa ou discursos do presidente Mao, e dirige as discussões a seu respeito. Como nas sessões de dinâmica de grupo, a

Digitalizado com CamScanner

menor palavra, o menor gesto podem ser submetidos à discussão; um momento de desatenção, uma manifestação de fome ou de sono, uma palavra não-conforme, são dissecados como outras tantas faltas contra o povo chinês. Todas essas conversas são resumidas e levadas ao dossiê de cada acusado. Essas sessões de ensino, de críticas e de autocríticas duram dias inteiros e o prisioneiro não tem um instante de encontro consigo.

Sem tortura nem ameaças contra as famílias, o sistema não exclui, entretanto, certa violência: o estado de subalimentação permanente, os interrogatórios constantes. As sevícias, como a privação de sono, a masmorra, onde se passam semanas com os braços acorrentados, não servem senão a título de punição. Mas a violência mais característica consiste na "Prova": "Invenção especificamente chinesa, que combina a intimidação, a humilhação e o esgotamento puro e simples do prisioneiro." (Pasqualini, p. 62.) Acorrenta-se um acusado que se nega a confessar seus "crimes", e seus "camaradas-estudante", durante horas e horas, berram-lhe injúrias e o intimidam a denunciar-se: ainda que a vítima confesse e se avilte, suas palavras são acolhidas com novos insultos:

"O pobre prisioneiro é cercado de rostos escarnecedores e odientos que lhe vociferam aos ouvidos e nele cospem; punhos ameaçadores fustigam o ar bem perto dele e tudo quanto ele diz é marcado do selo da infâmia e da mentira." (P. 65.)

Tais sessões, que provocam na vítima a um tempo esgotamento e sentimento de culpabilidade insuportável, podem repetir-se vários dias em seguida, até que se obtenha, do acusado, confissão tida por completa e sincera. O interesse da prova está também em que ela transmuda os outros prisioneiros em acusadores e os insere na ideologia oficial.

Depois da confissão completa de seus "crimes", Pasqualini é logo convidado a provar sua "reforma" denunciando os antigos cúmplices; mais tarde, nos campos de trabalho, deverá denunciar seus co-detentos, e reciprocamente: "Antes, diz um guarda, ofender um companheiro de cela que o governo." (P. 131; cf. p. 64 e 77.) Ele próprio escreverá, num de seus exames de consciência mensais exigidos no campo:

"Denunciar os outros constitui uma ajuda sob dois aspectos: auxilia o governo a saber o que se passa, e auxilia a pessoa em apreço dando-lhe a possibilidade de reconhecer seus erros." (P. 163.)

Digitalizado com CamScanner

O mais surpreendente é que nenhum dos métodos utilizados pelos comunistas chineses é original. A lavagem cerebral consiste na combinação de processos policiais bem conhecidos, de técnicas próprias do Partido Comunista (crítica e autocrítica, biografias) e de costumes próprios aos conventos e até aos colégios religiosos (meditações, confissões, denúncias). A originalidade está na combinação desses métodos, aplicados a pessoas indefesas.

O esgotamento físico e as acusações incessantes criam, no prisioneiro, um sentimento de culpabilidade intenso. Brown mostra que a lavagem cerebral passa, assim, por cinco fases: 1) a ruptura total com o meio normal, que constitui uma forma de "morrer para o mundo"; 2) a culpabilização: não somente se afirma ao acusado que ele está errado, como o acusado deve aprender a sentir-se culpado; todo protesto de inocência é uma prova suplementar da falta, como as "resistências" em psicanálise; 3) a abdicação: ocorre, em geral, no momento em que o acusado se encontra em presença de um investigador benevolente e compassivo; abate-se, então, e se acusa de tudo quanto o acusam; 4) a mudança de perspectiva: adotando, agora, "o ponto de vista do povo", vem a reconhecer-se culpado não somente pelo que fez, mas pelo que era, agente do imperialismo ocidental, o que lhe incrimina todos os pensamentos e todos os atos; 5) a reeducação, praticada nos campos de trabalho, com novos estágios na prisão, em caso de "recaída" (1).

O sentimento de culpabilidade está ligado à infantilização permanente do acusado: "Eles sabem tudo sobre mim." (2) Despojado das lembranças e dos sentimentos mais íntimos, é entregue sem recurso a um poder que lhe dispõe tanto da vida como da morte. Pasqualini o mostra bem:

> Perante o Estado, encontramo-nos numa relação de filho para com pai, mais que de adulto para com adulto, como é da tradição na jurisprudência ocidental. A criança deve depositar inteira confiança no pai, porque não tem outra escolha. (P. 55.)

O argumento supremo que seus "camaradas-estudante" opõem a um proprietário acusado de haver recusado o movimento coope-

(1) Cf. Brown, p. 279-284.
(2) Cf. Pasqualini, p. 25, e Lauret-Lasierra, p. 47.

Digitalizado com CamScanner

rativo é o seguinte: "Mao proclamou essa diretriz com toda a bondade de seu coração. Não lhe cabe julgá-la." (P. 59.)

Seja um chinês de origem burguesa, seja um ocidental, o prisioneiro é posto, de saída, numa situação em que seu sistema de referência, sua noção de verdade, sua escala de valores, não contam mais; as palavras já não são as mesmas, ou já não têm o mesmo sentido: assim, quanto à palavra "erro". Seus acusadores entendem, com sinceridade total, que os pensamentos não são assunto privado; certas opiniões são "justas", outras objetivamente falsas e perigosas para o socialismo, e o simples fato de tê-las é crime.

O resultado

Caberá dizer que a lavagem cerebral consiga transformar as crenças de suas vítimas?

O caso dos prisioneiros norte-americanos durante a guerra da Coréia quase não oferece problema. De fato, 13% do total tornaram-se ativos colaboradores do inimigo, 13% continuaram resolutamente refratários, o resto se contentou com assinar petições, ou falar ao rádio sem se comprometer muito. Apesar de doutrinação intensiva de mais de dois anos, não houve senão alguns indivíduos em cerca de 7.000 que continuaram comunistas depois do repatriamento. O resultado é, pois, lastimável; e, como diz Brown, ter-se-ia conseguido mais *at home*! Se os prisioneiros aceitaram cooperar mais ou menos durante o cativeiro, isso é devido às causas seguintes: 1) sua falta de disciplina: foi fácil destruir a hierarquia e substituir a autoridade dos oficiais pela de homens de confiança; 2) seu moral deplorável; 3) sua ignorância quase total do marxismo e, até, de sua própria cultura (1); 4) o fato, ajuntaremos nós, de estarem engajados numa guerra injusta e de ser fácil culpabilizá-los e incitá-los a lançar apelos em favor da paz.

Caso oposto, estudado por W. Sargant, é o dos estágios de formação dos dirigentes do partido, estágios que duram cerca de nove meses, com lavagem cerebral análoga à das prisões de Pasqualini. Aqui, o resultado é, ao contrário, positivo, ao menos entre os que não são eliminados no decurso do estágio; parece que se trata, de fato, de voluntários (2).

---

(1) Cf. Brown, p. 255-266.
(2) Sargant, *Physiologie de la conversion*, p. 145.

Digitalizado com CamScanner

Resta o caso dos prisioneiros políticos. O fato essencial é que nenhum dos que puderam deixar a China ficou doutrinado; no máximo, alguns conservam sentimento de culpabilidade, de desorientação e nostalgia da vida em grupo; nenhum dentre eles ficou maoísta; resta saber se eles se teriam realmente tornado maoístas durante o cativeiro.

Pasqualini deixa entender que sim. Cita o caso de um prisioneiro preso por erro, no lugar de um homônimo:

> "Ao cabo de alguns meses, havia confessado todos os crimes do outro. Quando se descobriu o engano, as autoridades da prisão tiveram um trabalhão para persuadi-lo a voltar a ser quem era. Sentia-se culpado demais para isso." (P. 41.)

Ele próprio, Pasqualini, vem a tornar-se perito em doutrinar os detentos e dirigir as "Provas"; acredita "cegamente" nas confissões ideológicas que redige mensalmente (cf. p. 164 e 323). Conta, entretanto, que seus co-detentos o poupam e o alimentam em segredo durante a fome, porque, como francês, tem oportunidade de sair dos campos, e "poder falar deles" (p. 262). Muitas outras passagens mostram que o ceticismo se exprime desde que o controle se relaxe.

Vincent exprime bem o tipo de crença muito especial do prisioneiro que confessa:

> Você começa a crer em tudo isso; mas é gênero muito especial de crença. Não está totalmente convencido, mas o aceita, para evitar os aborrecimentos, porque, sempre que não está de acordo, os aborrecimentos recomeçam. (In: Lauret-Lasierra, p. 53; cf. Brown, p. 275-276).

Mas crer *para* não quer dizer crer *que*...

A reforma pelo trabalho habitua os cativos a uma linguagem estereotipada; modifica sua afetividade profunda, inculcando-lhes o sentimento de dependência. Os mais dotados adquirem as atitudes e as palavras que lhes permitam viver, ou sobreviver, nesse meio; chegam até a malabarismos com a linguagem ideológica. Mas, se se entender por crença real a crença sobrevivente às circunstâncias que a provocaram, tudo faz pensar que não crêem.

Qual o fim da lavagem cerebral?

Ora, fazer crer é realmente o fim da "reforma do pensamento"; esperamos dos indivíduos que eles adiram sinceramente à crença imposta!

Digitalizado com CamScanner

O verdadeiro mistério aí está: por que os comunistas chineses empregam meios tão custosos para resultados tão duvidosos? Cumprirá ver nisso um empreendimento de sádicos enlouquecidos pelo poder ou, ao contrário, a tentativa profundamente ética, e até religiosa, de salvar criminosos, a despeito deles, se for preciso? Pois, no final, pessoas como Pasqualini e seus companheiros são realmente culpadas; e cuida-se de regenerá-las como não se faria em lugar algum.

Parece, entretanto, que esses homens nada têm que ver, ou pouca coisa terão que ver com os crimes dos quais os acusam; trata-se de missionários a quem se havia prometido a liberdade religiosa, proprietários a quem se havia prometido conservar os bens, intelectuais a quem se havia autorizado a criticar o regime durante a campanha das Cem Flores (*), de simpatizantes do estrangeiro vindos à China por convicção: todos acreditaram na palavra do governo e se viram encarcerados por essa mesma razão! Por outro lado, criminosos ou não, os acusados não são julgados no sentido em que o entende nossa "justiça burguesa": não têm advogados, não podem chamar nem testemunhas nem peritos; condenados antes de ouvidos, não têm recursos nem esperança, senão abandonar-se.

E, todavia, deles se exige sinceridade total, e para seu bem. Numerosos *slogans* do tipo: "Ouse pensar, ouse falar, ouse fazer" a isso os convidam (Pasqualini, p. 153; cf. p. 157). Enquanto as confissões parecem pouco sinceras, são rejeitadas. Por outro lado, os próprios guardas acatam certa juridicidade, ainda quando isso lhes complique a tarefa; Pasqualini, valendo-se de franquia, pôde assim enviar uma carta de protesto que frustra o plano dos guardas; estes últimos são freqüentemente, aliás, homens inteligentes e humanos. Vimos, por outro lado, que o prisioneiro inculpado por erro é solto assim que dá por isso. Doutra parte, os expulsos da China depois de anos de cativeiro não são objeto de ameaça alguma, nem antes de sua partida, nem depois! Tem-se confiança neles.

Em suma, tudo vai a favor da sinceridade dos doutrinadores. Ajuntemos que é normal que um regime, baseado em largo consenso popular, utilize métodos drásticos para enfrentar uma oposição tanto mais perigosa quanto trabalha com ideologia firmada há

(*) A campanha das *Cem Flores* foi um movimento de concessão de liberdade de crítica, a fim de que sugestões e reparos fossem convidados a florescer (maio de 1956). O nome procede do antigo *slogan* chinês: "Que floresçam cem flores e discutam cem escolas de pensamento." (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

séculos e séculos. Quando a palavra é ameaça vital, é legítimo fazer calar. Mas será legítimo fazer crer?

Certos cristãos de esquerda saúdam, na China maoísta, a tentativa de realizar o "homem novo" anunciado pelo Evangelho. E, em certo sentido, têm razão. Esse parece, realmente, o fim do maoísmo, e a explicação real da lavagem cerebral. Lembremos a esses cristãos, todavia, que, segundo o Evangelho, só o Espírito Santo pode fazer renascer o homem(cf. João, III, 6 e 7). É lícito não crer e não ver, nisso, mais que uma sobrevivência mitológica. Mas fica o alcance negativo da advertência: não depende do homem fazer, de seu semelhante, um homem novo; pode, certamente, matar nele o velho homem, mas daí jamais sairá senão um farrapo humano ou, no melhor dos casos, um macaco.

A lavagem cerebral não é um processo novo, mas a combinação nova e metódica de processos já conhecidos. É doutrinação quando produz, nas vítimas, não somente a confissão, mas a adesão a uma doutrina que não era a doutrina dessas vítimas.

Assim, representa um meio de doutrinação custoso e incerto, pois deve destruir os preconceitos mais arraigados e por vezes, até, opor-se à evidência dos fatos. Segundo tudo quanto vimos, não vinga, verdadeiramente, senão em dois casos: 1) quando os sujeitos que o sofreram têm a impressão de haver aderido livremente à nova causa, de nunca haverem sido manipulados; a nova doutrina os reconcilia com o meio, e consigo mesmo, e por isso são felizes; 2) quando o sujeito se encontra num meio humano tal, que não tem outra esperança de nele viver ou de nele sobreviver, senão adaptando suas crenças; em ruptura total com o antigo meio, sem recurso nem esperança, "morto para o mundo", não tem outra saída senão aceitar a ideologia imposta, não porque a creia verdadeira, mas porque nela deve crer para sobreviver; crê "para", não crê, porém, "que".

Nos dois casos, a lavagem cerebral não é um processo de implantação, mas de adaptação, uma transformação do pensamento para sobreviver ou para viver. Nesse sentido, é bem verdade que "a metade do trabalho" depende da vítima.

Abordaremos, agora, um exemplo de doutrinação muito mais maciço e — ai de nós! — bem mais eficaz.

Digitalizado com CamScanner

CAPÍTULO VII

A DOUTRINAÇÃO NA ALEMANHA HITLERISTA

Todos concordamos em ver, na educação "nazi", o próprio tipo da doutrinação. Apenas, mal sabemos em que consistia; contentamo-nos com alguns lugares-comuns sobre a juventude bombardeada de propaganda, submetida a um adestramento de tipo militar, ou, ainda, sobre os filhos que deviam denunciar os pais. Esses fatos existiram; não explicam, porém, o essencial; para que o regime tivesse podido, segundo os próprios termos, "dobrar" (*gleichschalten*) e "alinhar" (*ausrichten*) todas as instituições, para que tivesse podido "empolgar" (*erfassen*) a quase totalidade dos indivíduos, sobretudo os jovens, seria necessário algo mais que o adestramento, a propaganda e o terror. Algo mais, que foi, na realidade, uma "educação total", e cujo caráter, a um tempo genial e diabólico, deve ser compreendido para alcançar todo o poder da doutrinação.

Hoje não se vê mais, no hitlerismo, senão como que um museu de horrores, o que foi efetivamente. Sua aparência, porém, era bem outra; e não podemos compreender seu poder de fascinação sobre todo um povo se não estudarmos o aspecto sob o qual esse povo o viu (1).

---

(1) Além de *Mein Kampf* (A. Hitler, *Mon combat*, Nouvelles Editions Latines, 1934) *, nossas fontes principais são: H. J. Gamm, *Führung und Verführung*, Munique, List, 1964; C. C. Lingelbach, *Erziehung und Erziehungstheorien in nationalsozialistischen Deutschland*, Berlim, Beltz, 1970; M. Maschmann, *Fazit*, DVA, 1963.

(*) O livro de Hitler também foi posto em português: *Minha luta*, em tradução integral e direta do alemão feita por J. de Matos Ibiapina, Globo, Porto Alegre, 1934. (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

1. A IDEOLOGIA HITLERISTA E A EDUCAÇÃO

O racismo no poder

Os diversos termos pelos quais se designa o hitlerismo são, eles próprios, ideológicos e fatores de doutrinação. Em francês e em inglês fala-se de *nazismo*, uma abreviatura cômoda; todavia, o termo *nazi* nunca foi abreviatura, mas alcunha; ademais, é tão pejorativo, sua carga afetiva é tão forte, que paralisa toda reflexão. Na Alemanha Federal, fica-se, por amor à objetividade, na denominação oficial: *nacional-socialismo*; mas a própria objetividade é suspeita, pois, aceitando a denominação, corremos o risco de homologar a dupla pretensão que encerra, a saber, que o III Reich era realmente "socialista" e realmente "nacional". Nas democracias populares fala-se de *fascismo hitlerista*, termo que remonta a Stalin; este via, no hitlerismo, um avatar do fascismo e, no fascismo, a reação armada do "capitalismo acuado" pela revolução proletária; semelhante interpretação, além do grosseiro erro de previsão quanto ao futuro do capitalismo, tem o despropósito de considerar como secundário o traço específico do hitlerismo, que o distingue totalmente do fascismo italiano: o racismo.

Hitler não inventou o racismo. Sua única originalidade está em haver feito de um amontoado de lucubrações doentias, ruminadas nos círculos da extrema-direita, a doutrina oficial da Alemanha, com todas as conseqüências jurídicas, políticas, éticas e, finalmente, educacionais, que dela podiam resultar.

Para Hitler, o racismo é a chave da história universal. Há raças superiores e raças inferiores; a mais nobre se encontra na Europa, é a raça "nórdica", ou "ariana", a raça criadora e fonte de todos os progressos da humanidade; tem, pois, por vocação, dominar as raças inferiores (os eslavos e, mais abaixo, os homens de cor), raças intermediárias entre o homem e o animal, incapazes de criação, apenas boas para servir de "material técnico à ereção do Estado ariano"; um negro que se tornou advogado não passa, segundo Hitler, de uma espécie de meio macaco sábio (1). De qualquer forma, as raças inferiores, pela forte fecundidade, podem vir a sufocar os arianos, que devem ser, pois, protegidos, como se protegem as plantas nobres contra a erva daninha (2).

Quanto aos judeus, não são, a falar propriamente, raça inferior, mas verdadeira anti-raça (*Gegenrasse*). Hitler o precisou em

(1) Cf. *Mon combat*, p. 428-429.
(2) Cf. Lingelbach, p. 29; Gamm, p. 16-17 e 47.

Digitalizado com CamScanner

conversa particular, mas os conceitos de *Mein Kampf* são igualmente extravagantes:

> "O judeu é a irrisão do homem. O judeu é a criatura de um outro Deus. [...] Não é que eu chame o judeu de animal. Está muito mais afastado do animal que nós, arianos. É um ser estranho à ordem natural, um ser fora da natureza." (1)

Seu anti-semitismo se resume em duas teses: 1.ª) A vontade dos judeus de dominar o mundo; por trás da bolsa, como por trás dos sindicatos, em Moscou como em Nova York, sempre se encontra o homem que maneja os cordéis, o judeu; desde Moisés, não recua ante nenhum meio para sujeitar e destruir, como parasita, os povos que o acolhem; o tratado de Versalhes e a revolução bolchevique não são senão as últimas proezas de seu ânimo destrutivo; 2.ª) A infecção microbiana e sexual que o judeu representa; grande senhor da prostituição e propagador da sífilis, "envenena o sangue dos outros", é "a tuberculose racial" (2). O combate contra ele é, pois, uma forma necessária de extermínio, um "espiolhamento", dirão as SS.

Ora, o combate entrou, agora, na fase decisiva; será ganho ou perdido de uma vez por todas. Por isso é que o povo alemão deve rejeitar suas divisões e "alinhar-se" atrás de seu *Führer*. Daí resultam os outros elementos da doutrina hitlerista: a autoridade piramidal (*Führerprinzip*), o espaço vital para os arianos, a união do nacionalismo e do socialismo alemães contra o internacionalismo judeu, etc.

A ideologia e suas justificações

A doutrina hitlerista, ao contrário do liberalismo ou do marxismo, não podia aspirar à universalidade. Não dizia respeito aos "sub-homens" que pretendia explorar, ainda menos aos judeus. Seu propósito não era convencer, mas vencer. E, entretanto, não se poderia propagar sob aspecto tão brutal. Era preciso ajustar, encontrar as razões da desrazão. A doutrinação mais cega não se faz sem lógica, quando menos, aparente.

---

(1) Citado por Saül Friedländler, *L'antisémitisme nazi*, Seuil, 1971, p. 145.
(2) *Mon combat*, p. 315; cf. p. 66, 71, 247, 315, 325; Friedländler, p. 119; Gamm, p. 16; Lingelbach, p. 28.

Digitalizado com CamScanner

Em 1933, o Dr. Frick, novo ministro do Interior, discursa sobre a importância da raça na formação do espírito nacional: precisa, logo de saída:

"Cumpre afastar por princípio (*grundsätzlich*) todo desprezo odioso para com as raças estrangeiras."

Mas acrescenta, sem transição:

O que cumpre, antes de tudo, é provar as conseqüências perniciosas da alteração da raça, e repetir sem trégua que nosso futuro racial exclui absolutamente toda contaminação do sangue alemão pelo sangue de outra raça, antes de tudo pelo sangue judeu ou de cor. (In: Gamm, p. 77.)

Criava-se, nos fatos, o desprezo odioso excluído "por princípio"!

Um texto destinado às vigílias da Juventude Hitlerista justifica assim a anexação do Estado tcheco, em março de 1939: 1) esse Estado, embora fraco, permanecia como uma sentinela inimiga no coração da Alemanha; 2) é lei histórica que os tchecos jamais puderam formar Estado duradouro e independente; são, "por destino", dependentes da Alemanha; entrando em Praga, o *Führer* não fez senão "cumprir, uma vez mais, essa lei histórica da sujeição dos tchecos à força criadora do Império alemão." (1)

Mais tarde, afirmou-se que os trabalhadores poloneses superexplorados pelo Reich eram ainda mais bem tratados que antes. Quanto às perseguições contra os judeus, eram justificadas invocando-se todas as desgraças da Alemanha de antes de 1933, das quais os judeus eram tidos como coletivamente responsáveis.

Em suma, a ideologia hitlerista, como toda ideologia, tinha resposta para tudo. Fundada na paixão mais insensata, desembocando necessariamente na violência, na guerra e no genocídio, alegava, contudo, o direito, para justificar a força, a razão, para tornar plausível sua loucura. A doutrinação hitlerista recorreu, sem dúvida, à mentira e à fraude (como os *Protocolos dos sábios de Sião*), mas vingou, sobretudo, insistindo nos fatos que lhe davam razão e ocultando os outros: a parcialidade é mais perigosa que a mentira.

A aparência de razão começa com a própria designação que a si se dava o hitlerismo: "socialismo nacional"; unia, assim, duas

(1) Texto de 1942, In: Gamm, p. 357.

Digitalizado com CamScanner

correntes até então contrárias e correspondia às aspirações tanto do proletariado como da burguesia; ao capital "judeu", usurário e predador (*raffendes*), opunha-se o capital nacional e criador (*schaffendes*), assim como à revolução bolchevique, "judia", baseada na "massa", opunha-se a revolução alemã, baseada na "raça".

Por outro lado, a doutrinação hitlerista se serviu magistralmente da linguagem, e principalmente de três maneiras:

1.ª) Jogando com a música das palavras: *Sieg Heil! Ein Volk, ein Reich, ein Führer!*, música tão essencial para a propaganda como os símbolos, as marchas, a arquitetura, ou a música, sem mais.

2.ª) Jogando com a conotação dos termos: sua carga afetiva, seu poder de evocação. Encontrar-se-ão muitos exemplos no que se segue; recordemos, aqui, o *slogan Kraft durch Freude* ("A força pela alegria") ou, ainda, o nome da União das Jovens Alemãs: *Bund Deutscher Mädel*; *Bund* evoca a tradição bem viva dos movimentos de juventude; *Mädel* é um termo um tanto provinciano e arcaico; em suma, o enraizamento mais o movimento.

3.ª) Jogando com a ambigüidade dos termos. Assim, a palavra mais evocativa do hitlerismo é, sem dúvida, o termo *volkisch*, adjetivo derivado de *Volk* ("povo") e que significava, entre os hitleristas, popular, nacional, racial, racista; o poder de enfeitiçamento do termo lhe vinha, a um tempo, do passado romântico e da ambigüidade; uns se deixavam prender pelo aspecto "social", outros, pelo aspecto "nacional", outros, ainda, pelo aspecto "racial". E o termo a todos convinha.

Para o hitlerismo, o indivíduo alemão tinha sua razão de ser no fato de pertencer à *Volksgemeinschaft*, à comunidade popular-nacional-racial. Donde, verdadeira revolução no domínio da educação, não somente no que se relaciona ao conteúdo, mas a seu próprio objeto (o educando) e a seu fim último.

O anti-humanismo: comunidade e seleção

Hitler, que não havia lido nem Reich nem Marcuse, afirmava, entretanto: "Todas as revoluções do passado malograram porque seus líderes não viram que o essencial de uma revolução não

Digitalizado com CamScanner

é a tomada do poder, mas a educação." (1) Era preciso, pois, empolgar toda a educação do país.

O propósito final da educação hitlerista não é mais fazer homens e, sim, fazer alemães. Opõe-se, assim, ao humanismo, qualificado de "burguês" e de "reacionário".

A educação humanista pretende formar os indivíduos para a humanidade; sonho vão:

"Há uma educação pelo povo e para o povo, não pela humanidade e para a humanidade. Pois o povo é uma realidade histórica natural, ao passo que a humanidade não passa de um simples conceito." (2)

O humanismo pretende formar o indivíduo para si mesmo:

"Nós queremos formar o homem alemão e nenhum outro; não o homem alemão na plenitude de suas possibilidades múltiplas, em toda a variedade de suas figuras espirituais. Nós o queremos de cunho nacional-socialista." (3)

O humanismo pretende desenvolver a autonomia individual; opõe-se-lhe o espírito de comunidade:

"A escola está a serviço do povo como totalidade. É claro que o desenvolvimento da personalidade continua, para ela, uma tarefa importante; mas é a comunidade nacional-racial que constitui não somente o quadro como o fim desse desenvolvimento." (4)

O humanismo pretende educar em nome dos valores universais, num espírito de curiosidade e de admiração desinteressadas:

"A primeira tarefa do mestre alemão é engajar-se com todas as forças na comunidade nacional-racial, única que pode criar valores duráveis." (5)

---

(1) Em 1933, In: Lingelbach, p. 34.
(2) K. F. Sturn, 1938; In: Gamm, p. 120.
(3) *Ibid.*, p. 117; cf. p. 114.
(4) Dr. Frick, 1933; In: Gamm, p. 75.
(5) Alfred Bauemler, 1942; In: Gamm, p. 190.

Digitalizado com CamScanner

O humanismo exalta todas as grandes obras da humanidade; cumpre, ao contrário, reencontrar a criatividade alemã:

"A forma se torna obstáculo e prisão se não crescer a partir do natural; e nada há de espantoso em que um caos de formas impostas crie a impotência." (1)

A educação devia mudar não somente o propósito final, mas o objeto inicial, a saber, o próprio conceito de aluno. Antes de ser instruído, era preciso que fosse "selecionado", no sentido racial do termo, e a seleção (*Auslese*) devia prosseguir em todos os níveis. Não sem razão, fazia-se oposição à "ilusão pedagógica", à "pretensão educacional", por outras palavras, à idéia de Helvétius, ou dos modernos behavioristas, de que a plasticidade do homem não tem limites, e a educação pode tudo (2) (*). Mas esses limites, os hitleristas os atribuíam à raça. Para os hitleristas, os fatores raciais são imutáveis e determinam, de saída, o nível de educação que um indivíduo pode atingir; a educação não pode fazer, de um homem inferior, um homem superior, tal como o criador não pode mudar centeio em trigo; da mesma forma, o valor racial de um povo pode "degenerar" por abastardamento; não pode, porém, ser acrescido. A educação pode modificar o adquirido; não pode modificar a possibilidade, ou a impossibilidade, de adquirir (3).

---

(1) W. Schultz, 1939; In: Gamm, p. 111.

(2) Cf. In: Gamm: W. Schultz, 1939, p. 109; A. Bauemler, 1942, p. 92 e segs.; A. Rosenberg, p. 63; Hitler, 1942, p. 172.

(*) O Autor também se refere às idéias de Helvétius noutro de seus livros, a *Filosofia da Educação*, trad. port. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, vol. 124 da série "Atualidades Pedagógicas", 2.ª ed., Editora Nacional, São Paulo, 1978, p. 39; Em seu modo de ver, a afirmação de Helvétius foi retomada pelos behavioristas, em nossos dias, "com entusiasmo inquietante".

V., quanto às contribuições de Helvétius: Fernand-Lucien Mueller, *História da Psicologia*, trad. port. de Lólio Lourenço de Oliveira, Maria Aparecida Blandy, Almir de Oliveira Aguiar e J. B. Damasco Penna, vol. 89 da série "Atualidades Pedagógicas", 2.ª ed., Editora Nacional, São Paulo, 1978; e John S. Brubacher, *A History of the Problems of Education*, "McGraw-Hill Series in Education", McGraw-Hill, 2.ª ed., Nova York, 1966.

O essencial do pensamento de Helvétius, na matéria, está num capítulo do livro *De l'homme* ou, por extenso, *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation* (1772). Desse capítulo pode-se ler o extrato mais característico em breve estudo sobre o filósofo: J.-B. Séverac, *Helvétius*, coleção "Les Grands Philosophes Français et Étrangers", Michaud, Paris, s/d.

Foram postos em português, há já algum tempo, textos de Helvétius, na coleção "Os Pensadores", Abril Cultural, São Paulo, 1973, vol. XXVI, p. 173-328, em tradução de Nelson Aguilar, Mary Amazonas Leite de Barros e Andreas Pavel. Desses textos faz parte a recapitulação, feita pelo filósofo, de seu tratado *De l'homme*. (Nota dos trads.)

(3) Hans Günther, 1936; In: Gamm, p. 85 e segs.

Digitalizado com CamScanner

A própria seleção repousava em três espécies de critério: 1) os dados anatômicos, morfológicos, a cujo respeito os "cientistas" estavam, aliás, longe de entender-se; 2) a linhagem: assim, não se podia entrar nos colégios do partido (AHS) (*) senão provando ascendência ariana de 100% desde 1800, e isso graças às certidões de batismo!; 3) o caráter do candidato, tido como decorrente da raça. É claro que o III Reich teve de admitir, em suas escolas e em seu exército, muito alemão de "sangue impuro" e de "raça inferior". Mas, onde foi possível, praticou-se seleção à maneira dos criadores e dos plantadores; assim, a SS pensava obter por casamentos, ou acasalamentos apropriados, raça mais pura em cada geração (1). As conseqüências da seleção se nos apresentam claramente, mais claramente — ai de nós! — que aos contemporâneos.

Primeiro, o racismo, tomado ao pé da letra, conduzia a um "fatalismo biológico" que destruía a própria idéia de educação. Com efeito, a educação devia trabalhar na margem estreita que a seleção lhe deixava. Seu objetivo último era produzir um "tipo" (*Typus*), uma forma comum que minimizasse as diferenças individuais, mas destacasse as diferenças raciais e precisasse os traços hereditários mais nobres. A educação, dizia-se, não muda a raça, mas permite, à comunidade nacional, produzir um tipo com base na raça nela dominante. Assim, sua raça faz, do alemão, o ser da coragem, do trabalho e da inquietude, o "eterno combatente"; com base nisso, a educação deve fazer dele um "soldado político". O humanismo, afirma A. Baeumler, que pretende formar o indivíduo para si mesmo, produziu, na realidade, "não individualidades", mas um tipo bem preciso: o intelectual" (2).

A outra conseqüência é ainda mais brutal: a seleção (*Auslese*) dos indivíduos superiores tinha por conseqüência a eliminação (*Ausmerze*) dos inferiores; o indivíduo de sangue impuro, fossem quais fossem seus méritos e suas convições, era rejeitado:

"Voltando para casa, sua irmã declarou que queria entrar na Juventude Hitlerista. Foi somente então que seus pais revelaram que vocês eram judeus." (3)

(*) AHS abrevia *Adolf Hitler Schulen*. E SS, logo adiante, no texto, é sigla de *Schutz-Stafel*, "escalão de proteção", polícia militarizada do regime nazista. (Nota dos trads.)

(1) Cf. Himmler, 1935, p. 392.

(2) In: Lingelbach, p. 88; cf. p. 193 e segs., e Gamm, p. 122, 97 e segs., 94, 114.

(3) Melita Maschmann, *Fazit*, Stuttgart, DVA, 1963, p. 23.

Digitalizado com CamScanner

O hitlerismo é, no fim, uma doutrina da rejeição, mas que soube tirar pleno partido do equívoco do termo. Ser rejeitado podia significar ser excluído da escola, despedido do emprego, expulso da Alemanha, eliminado fisicamente. A ideologia, como se sabe, chegou às últimas conseqüências; mas a pior parte dos contemporâneos, inclusive as vítimas, aperceberam-se quando já era tarde demais.

Por outro lado, a seleção dissimulava a barbárie sob uma aparência de justiça social: dava, afirma Hitler, a todos os filhos do povo, a oportunidade de fazer valer suas capacidades e abria as grandes escolas "a todos os bem-dotados, fosse qual fosse a origem". E a comunidade disso tirava proveito, pela renovação constante das camadas cultivadas (1).

2. A "EDUCAÇÃO TOTAL"

Dados os fins, quais seriam os meios?

De fato, o hitlerismo não suscitou técnica pedagógica original. Seus teóricos desconfiavam, aliás, das técnicas pedagógicas e desprezavam aquilo a que chamamos hoje o "pedagogismo" (*Methodismus*):

> "No III Reich, cada mestre deve ensinar segundo seu método próprio e pessoal, pois o meio e o instrumento principal de educação são e continuam sendo apenas a personalidade do educador." (2)

Mais que às técnicas, o hitlerismo fiava no "educador nato" (*geborener Erzieher*) e confiava sobretudo na seleção e na experiência para formar os próprios quadros:

> "A gente não era chefe de jovens porque houvesse aprendido [...], mas porque a gente era nacional-socialista, e tinha o 'dom do comando'. A formação pedagógica especializada era substituída pelo entusiasmo juvenil, pelo inesgotável 'espírito de engajamento', pela improvisação criadora. A boa vontade tinha mais valor que um diploma de professor." (3)

O conceito de "educação total" representa, pois, uma coisa inteiramente diversa de reforma pedagógica. Trata-se, nada me-

---

(1) Hitler, *Mon combat*, p. 430.
(2) Hans Schlemm, In: Gamm, p. 184: o estilo da época era, muita vez, redundante! Cf. também p. 88, 93, 331.
(3) M. Maschmann, *Fazit*, p. 57-58.

Digitalizado com CamScanner

nos, que de "mudar a vida". Tudo, na existência de todos os jovens, de qualquer condição e de qualquer idade, deve servir para formar-lhes a personalidade inteira; não somente seu espírito, mas, primeiro, seu corpo e seu caráter, para integrá-los no todo da comunidade nacional (1).

A subjugação do ensino público

A primeira condição da educação total era unificar o conjunto de instituições educacionais e sair da anarquia, própria, dizia-se, do "sistema" de antes de 1933.

Em 1933, Rudolf Benze (2), conselheiro ministerial e oficial SS, pode afirmar que todas as instâncias educacionais estão nas mãos do partido, do qual cada educador é o representante. A primeira educação, diz, continua apanágio da família, "célula natural do povo", com a condição de que ela se considere a si mesma como responsável perante o partido e o Estado, "na qualidade de membro da educação total nacional-socialista do povo alemão", e de que preserve a raça na procriação. Seu papel educativo, decisivo da primeira infância, desaparece progressivamente, em proveito do partido e do Estado.

O Estado se encarrega da escola. Em 1934, Hitler cria um Ministério da Educação do Reich, e o ensino é subjugado; os estabelecimentos confessionais não são suprimidos, mas estreitamente vigiados. Destituem-se todos os docentes não-arianos e são aposentados aqueles que eram membros dos partidos de esquerda antes de 1933. A partir de 1938, as escolas do Estado são interditadas às crianças judias. A doutrinação entra oficialmente no ensino público, e de duas maneiras.

De começo introduzem-se cursos especificamente ideológicos, como a formação política, a geopolítica, a doutrina racial (considerada como ciência, tal como a anatomia). Mas, sobretudo, tenta-se utilizar todas as disciplinas para formar a consciência nacional-racial. Os programas de leitura comportam textos que exaltam os feitos de armas do passado e os heróis do partido. A história e a geografia são centradas na Alemanha, no gênio alemão, no "espaço vital", etc. Até os problemas aritméticos podem servir para doutrinar; por exemplo, para justificar a eutaná-

(1) Cf. Gamm: p. 83 e segs., 280, 312; Lingelbach, p. 105.
(2) In: Gamm, p. 84.

Digitalizado com CamScanner

sia dos doentes mentais: sabendo que soma custa ao Reich, anualmente, "a manutenção dos doentes hereditários, calcular quantas cidades operárias se poderiam construir cada ano com essa soma" (1).

Durante a guerra, haverá, ademais, esforço no sentido de centrar o ensino na formação do futuro soldado; a física dos meios de comunicação com TP (*) na natureza; a química dos explosivos; os esportes úteis ao combate; a geografia aplicada à estratégia, com cartas a 1/100.000 e exercícios de orientação no terreno; mais que tudo, porém, a formação do pensamento lógico:

> O soldado, e precisamente o suboficial, deve sempre e sempre poder orientar-se em situações novas, apreciar corretamente o inimigo, o terreno, a situação. Cumpre-lhe saber pensar nas piores circunstâncias, sob o fogo da artilharia inimiga. Isso implica que deva ser exercitado no pensamento lógico. (2)

A universidade e o problema da objetividade das ciências

A universidade é depurada e subjugada segundo os mesmos princípios. Pretende-se criar *um novo tipo de estudante*, formado politicamente e iniciado, graças aos campos de trabalho de verão, no "socialismo prático" (3). Igualmente, *um novo tipo de professor*; não mais o puro pesquisador a comunicar seu saber, mas o formador dos "soldados políticos". Os estudantes aderiram, uns com entusiasmo, outros com indiferença; não se verifica, ao menos até 1939, nenhuma veleidade de resistência de sua parte. Quanto aos professores, muitos, entre os mais ilustres, afiançaram o regime; outros se refugiaram no silêncio; de fato, desde a tomada do poder, foram submetidos a uma depuração draconiana: de 1933 a 1939, 3.120 deixaram a Alemanha, e, desses, 800 eram professores titulares (4). Enfim, e sobretudo, pretende-se instaurar *um novo tipo de ciência*: "Ciência que não é fim em si, e não quer senão prestar serviço nacional." (5)

Esperava-se, da ciência, que fundasse na razão a doutrina e a prática do hitlerismo, mas havia oposição expressa ao princípio liberal de uma ciência objetiva e neutra ("ciência sem pressupos-

---

(1) Citado In: Gamm, p. 468; cf. Lingelbach, p. 119.
(*) TP abrevia *trabalhos práticos*. (Nota dos trads.)
(2) Artigo anônimo de 1940, In: Gamm, p. 239.
(3) Dr. Scheel, *Führer* dos estudantes do Reich, 1937, In: Gamm, p. 167.
(4) Cf. M. Droz, *Le national-socialisme*, CDU, 1966, p. 81-89.
(5) Dr. Scheel, *ibid.*

Digitalizado com CamScanner

tos nem juízos de valor"). Assim, um geógrafo, Jörgen Hansen, retoma o protesto de Martin Heidegger contra "a *pura* ciência só por amor à pesquisa" (1). Essa ciência, segundo ele, porque ignora aquilo que a vida e o povo dela esperam, deve ser rejeitada como estranha às necessidades da comunidade nacional-racial. A recusa da objetividade vale também para as ciências físicas; em 1935, Philippe Lenard, prêmio Nobel, publica um livro intitulado *Deutsche Physik*, no qual escreve, principalmente:

> Mas, dir-me-ão, a ciência é una e permanece internacional. É falso! Na verdade, a ciência, como qualquer outro produto da humanidade, é racial e condicionada pelo sangue. A física judia é, por conseqüência, um fantasma e um fenômeno de degenerescência para a física alemã fundamental. (Citado por Droz, p. 86.)

Rejeitando a objetividade científica, os oficiais do regime se expunham a uma grave acusação, a de jugular a liberdade de pesquisa, da qual se defendiam atacando, alegando que a própria ciência liberal positivista implica pressupostos, tal como a fé no progresso:

"E compreendia-se o homem como ser independente do mundo, livre diante do mundo, e capaz de apoderar-se do real pelo saber teórico." (2)

Só essa concepção do sujeito permite, ao positivista, crer na objetividade. A nova doutrina, que faz o homem dependente de sua raça e de seu povo, vê também a ciência em função destes; por exemplo, há interesse por Esparta pelo fato de se encontrar, em Esparta, um modelo racial "de adestramento viril e de espírito de sacrifício pela comunidade" (3). A liberdade de pesquisa não é negada, mas "garantida", ao contrário, pelo nacional-socialismo, pois essa mesma doutrina se "edificou com base no conhecimento prático das leis naturais da natureza e da história" (4). Não se dizia, aos pesquisadores, o que deviam encontrar (pois eles eram necessários), mas o que deviam buscar.

De fato, a subjugação do ensino não foi assim tão total quanto deixam entender os textos oficiais, sempre otimistas. Mostra Gamm que as velhas instituições se prestavam mal a uma doutrinação para a qual não haviam sido feitas; por outro lado, muitos docentes se opuseram, fosse por juridicidade, fosse por inércia,

---

(1) In: Gamm, p. 245; cf. Lingelbach, p. 89 e 224.
(2) B. Rust, ministro da Educação do Reich, 1936, In: Gamm, p. 156.
(3) *Ibid.*, p. 158; cf. também Rosenberg, p. 65-66.
(4) *Ibid.*

Digitalizado com CamScanner

fosse por humor. Eis por que muito discurso oficial advertia os universitários para tomar cuidado com o descontentamento dos estudantes; e, ante os professores reticentes, brandia-se o *slogan*: *Die Jugend hat immer recht!*:

> Eles se esquecem, simplesmente, de que a juventude tem sempre razão, num sentido superior, pois é ela que traz vida nova. Seu apego rígido ao tempo antigo não dá senão em afastá-los do tempo novo e em privá-los de todo contato com a juventude e com a vida. (1)

Denunciava-se sem descanso a "escola fora da vida" (*lebensfern*) e os professores "empanturradores de cabeças". O próprio Hitler, que desprezava os docentes, afirmava em segredo que a escola está "espiritualmente morta, esclerosada, e é, sobretudo, inimiga da juventude" (4).

Palavras muitas vezes ouvidas, depois...

A escola paralela

De resto, o regime alinhou, ao lado do ensino público, uma verdadeira escola paralela: o conjunto das "formações" educacionais dependentes do partido (e não mais do Estado), cujo fim expresso não era ensinar, mas educar. Não se trata, aqui, de traçar-lhes a história, mas de destacar-lhes o sentido.

Primeiro, a *Hitlerjugend* (HJ, Juventude Hitlerista) para os rapazes, e a *Bund Deutscher Mädel* (BDM), para as moças, ambas obrigatórias de 10 a 18 anos, a partir de 1936; compreendiam uma secção juvenil (*Jungvolk*), de 10 a 14 anos; a tarde das quartas-feiras era consagrada às vigílias e os sábados inteiros, às excursões. Depois, o *Reichsarbeitsdienst* (RAD: Serviço Nacional do Trabalho) obrigatório, já em 1935, para todos os jovens de 18 anos; alojados num campo, participavam, durante seis meses, dos trabalhos agrícolas ou industriais. Por outro lado, os funcionários deviam fazer estágios de formação ideológica (*Umschulung*). Enfim, o partido criou suas próprias escolas secundárias, independentes do Ministério da Educação, as *Adolf Hitler Schulen*, e a SS, suas Napolas (*); nos dois casos, os alunos, todos

---

(1) Baldur von Schirach, 1934, In: Gamm, p. 332; cf. p. 125-126.
(2) Hitler, 1942, citado In: Gamm, p. 46; cf. p. 42, 46 e segs., 170-180, 195 e 294.
(*) *Napola*, forma contracta de *Nationalpolitische Erziehungsanstalten*, "institutos (*Anstalten*) nacionais de educação (*Erziehung*) política", organizados pela SS para formar o escol futuro do III Reich. Informa o Autor, em carta: "Eram quarenta, instaladas em castelos ou em mosteiros, uns e outros requisitados." (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

internos, recebiam educação física e intelectual muito aprofundada; destinada a formar, como o colégio de Eton, um "escol político", eram gratuitas e acessíveis às crianças de qualquer meio, depois de severa seleção escolar, caracterial e racial. Às famílias nas quais recaía essa honra teria sido desairoso declinã-la (1)...

A atividade comum a todas as "formações" é a *Schulung*, termo intraduzível, que se poderia trasladar por "escolagem". Enquanto a escola constitui um meio à parte, a escolagem cabe em toda parte: nos cafés, nas ruas, nos campos de esporte, etc. Mas seu lugar privilegiado é o campo (*Lager*) que, com suas tendas ou suas barracas desmontáveis, determina uma forma de vida sempre provisória e sempre renovável. Todos quantos acorrem, querendo ou não querendo, são mergulhados de saída, numa "atmosfera pedagógica", a qual, sem que o saibam, os une, os exalta e os forma (2).

Enfim, a escolagem substitui a relação mestre e aluno pela de "chefe e seu grupo" (*Führer und Gefolgschaft*). O próprio chefe é um jovem, com o qual vivemos, a quem tratamos por "tu", que serve de guia e de modelo, segundo o princípio: "É a juventude que deve conduzir a juventude." (3)

Entre as numerosas atividades da escolagem, encontra-se a "instrução ideológica" (*weltanschauliche Schulung*), o conteúdo intelectual da doutrinação. O programa é quase por toda a parte o mesmo: história da Alemanha e do hitlerismo, Tratado de Versalhes, espaço vital, doutrina da raça, higiene racial, etc. É duvidoso que essas palestras hajam suscitado muito interesse. Melita Maschmann sentia, pelas de doutrina racial, "a mesma indiferença que pelas fórmulas químicas ou pelos princípios matemáticos" (4); elas apaixonavam, em compensação, ajunta, "os infelizes a quem faltavam os sinais da raça nórdica"! Com efeito, a "função poética" da linguagem importava mais que seu conteúdo: as palavras-choque como *Einsatzbereitschaft* ("espírito de engajamento"), os *slogans* como *In der Arbeit stehen* ("Firme no trabalho") tinham poder de convicção que lhes ultrapassava o sentido (5).

---

(1) Cf. Gamm, p. 342 e segs., 410 e segs., 433, 422 e segs. Em *Le rol des aulnes*, de Michel Tournier, encontra-se descrição impressionante de uma *Napola SS*, vista por dentro por um prisioneiro de guerra francês.
(2) Cf. Gamm, p. 211, e Lingelbach, p. 19, 96 e segs. e 105 e segs.
(3) Gamm, p. 24 e 382.
(4) M. Maschmann, *Fazit*, p. 53; cf. p. 134.
(5) Cf. *Ibid.*, p. 56.

Digitalizado com CamScanner

Mas o impacto da doutrinação vem, sobretudo, da "vivência" (*Erlebnis*) na qual ocorre. Se se doutrina, é, primeiro, e principalmente, pelos cantos, pela música, pelo esporte, pelo trabalho em comum, pelo *camping*, pelas vigílias, pelas fogueiras de acampamento, pelas festas..., que criam e desenvolvem, no indivíduo, o sentimento da comunidade. O uniforme desempenha um papel capital; por um lado suprime as diferenças sociais e profissionais, muito marcadas na época e, primeiro, ao nível do vestuário; por outro lado dá, ao indivíduo, o sentimento de estar sempre disponível e de não existir senão para o conjunto. A camisa parda é de tecido ideológico (1).

A pedagogia da vivência

A força da doutrinação vem, pois, de que faz viver a doutrina transmitida. Tomemos alguns exemplos, em idades diferentes.

O primeiro concerne à escolagem das crianças de 6 a 10 anos:

> Os grupos de crianças representam a primeira comunidade nacional-socialista; neles o jovem aprende o coleguismo e a disciplina. Antes de poder compreender intelectualmente a comunidade nacional-racial, aprende, assim, a apanhar-lhe o alcance pela pequena atividade que é a sua. [...] Não são as idéias políticas que é preciso transmitir às crianças; importa bem mais apelar, no caso delas, para os valores de caráter e para os impulsos afetivos apropriados à edificação do nacional-socialismo. (2)

O segundo é um discurso do *Führer* da juventude, Baldur von Schirach, que fala da experiência exaltante dos campos, na floresta, na montanha, ou no mar, que libera a juventude da vida urbana e dos "hábitos burgueses":

"Os filhinhos da mamãe aprendem, no campo, a ter responsabilidade (*Selbständigkeit*), os franzinos se tornam fortes. O campo é o mais belo sonho de uma juventude." (1934, In: Gamm, p. 326.)

O terceiro diz respeito à formação dos mestres, o setor do ensino público ao qual os hitleristas consagravam — pudera! — todos os seus cuidados. Um texto do filósofo Alfred Baeumler sublinha a importância do campo-escola para os futuros mestres e de sua

---

(1) Quanto à *Schulung*, cf. as análises de Gamm, p. 21 e segs. e 35 e segs.

(2) Texto anônimo de 1937, In: Gamm, p. 324; de fato, a HJ não era obrigatória senão na idade de 10 anos.

Digitalizado com CamScanner

"atmosfera pedagógica", mais formadora que todo o ensino intelectual, graças à experiência comunitária trazida pela música, pelo jogo e pela palavra. Essa "experiência vivida que é a educação comunitária" será, para eles, o padrão de todas as suas futuras experiências educacionais. E tanto melhor quanto menos consciente for essa "vivência".

"A alma, como todo vivente, não quer ser adestrada e doutrinada artificialmente (*künstlich abrichten*). Definha quando é sujeita a fins exteriores que não compreende."

E isso é verdadeiro sobretudo no adolescente; seria, pois, aberrante lembrar-lhe que o que faz no campo deve servir-lhe em seu futuro ofício:

"O jovem nada sente mais negativamente que as intenções e os planos a longo termo pelos quais lhe empenhamos a própria pessoa."

Certamente, os cantos, os jogos, os esportes dos quais participa no campo lhe servirão, mais tarde, na classe:

"Mas é preciso evitar viver lhe lembrando esse 'mais tarde'. A relação com a profissão futura é admitida uma vez por todas como evidente. Toda palavra a mais seria palavra de mais." (In: Gamm, p. 211-212.)

Texto notável, porque denuncia o "adestramento artificial", mas deixa intacto o problema do adestramento e da doutrinação "naturais" ou, por outras palavras, o problema de uma pedagogia que parta dos interesses profundos dos jovens para melhor manipulá-los.

O último exemplo é o Serviço Nacional do Trabalho, que permitia agrupar e isolar os jovens durante seis meses. Além do trabalho propriamente dito, e em geral muito duro, os estagiários eram ocupados, de sol a sol, por numerosas atividades: esporte, limpeza, saudação à bandeira, comentários dos resultados do trabalho, preparação da festa (*), atividades que não lhes deixavam nenhuma possibilidade de isolar-se ou, simplesmente, de tomar fôlego. Após semanas de iniciação "torturante", os jovens começavam a sentir uma alegria crescente ao verificar que chegavam a vencer-se a si mesmos e a se integrar no grupo:

(*) *Festa*, comenta o Autor em carta, é a representação que termina o estágio, algo assim como o "feu de camp" dos escoteiros, ou seja, a fogueira acesa num campo de escoteiros e em torno da qual os jovens cantam, dançam, brincam. (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

O esgotamento físico, que me reduzia, por vezes, a um pedaço quase inerte de carne dolorida, transformava-se, de súbito, em alegria de agir inalterável. Eu ainda precisava penar, mas era, muitas vezes, tão feliz no trabalho, que cantava de alegria. Desde então sinto profundo respeito pelos que fazem duro trabalho físico. (M. Maschmann, *Fazit*, p. 40.)

Composta de moças de todos os meios:

A comunidade que formava nosso campo era um modelo reduzido do que representava para mim a comunidade nacional-racial. [...] Admitidas que fossem as forças e as fraquezas recíprocas, cada um reconhecia o valor de cada um e cada um se esforçava por ser serviçal e digno de confiança. (P. 41.)

A instrução ideológica se apoiava na experiência vivida no campo. A experiência da camaradagem e do espírito de grupo permitia descobrir o socialismo alemão, "nascido nas trincheiras"; a experiência da natureza permitia "desemburguesar" os jovens e insuflar-lhes o amor à terra, explicando que a terra não era mais, como no liberalismo, "objeto de especulação" e, sim, "legado sagrado" (1); e passava-se daí à necessidade de aumentar o espaço vital. Explorava-se, enfim, a experiência do trabalho manual, a que o III Reich havia devolvido, dizia-se, toda a nobreza, ao passo que o marxismo e o liberalismo o haviam reduzido a mercadoria ou a instrumento de proveito:

"Queremos fazer, da palavra *trabalhador*, um título de glória para cada alemão; é por isso que cada jovem alemão deve consagrar um período de sua vida ao trabalho manual, como a um serviço de honra para com seu país." (2)

Não esqueçamos, contudo, que, para além do trabalho, os responsáveis estavam a pensar no exército.

Por outro lado, o Serviço do Trabalho parece ter padecido de uma contradição interna: tido como revelador da dureza do trabalho a todos os jovens, o que ele poderia trazer, aos próprios jovens operários, os quais já conheciam essa dureza e não viam, nesses estágios, senão "trabalho entediante e não remunerado?" (3)

Repelindo os aspectos técnicos e "artificiais" da pedagogia, o hitlerismo soube criar uma pedagogia singularmente poderosa, ante a qual a nossa se afigura algo vetusta... Pedagogia de "vanguar-

(1) Lingelbach, p. 141 e 144.
(2) K. Hierl, 1933, In: Gamm, p. 364.
(3) Maschmann, *Fazit*, p. 135.

Digitalizado com CamScanner

da", como eram de "vanguarda" sua indústria e seu exército. De fato, a pedagogia, embora total, nunca passa de um meio, que tanto pode servir para manipular como para formar, para doutrinar como para instruir. Todavia, o valor do meio era excepcional. E, se buscarmos encontrar o "milagre" da propaganda hitlerista, aí está.

3. A PERVERSÃO DOS CONCEITOS EDUCACIONAIS

"Havia, pois, ainda assim, algo de bom no nazismo", dir-se-á. É preciso ver que, na realidade, o "ainda assim" é um "porquê". Representando, como se faz muitas e muitas vezes, os hitleristas como uma corja de brutos fanáticos, de imbecis, ou de tarados, já não compreendemos a fascinação que exerceram sobre a Alemanha. Quando o erro ganha, é, sempre, graças à parte de verdade que nele existe. Repitamos: se os doutrinadores cheirassem a enxofre, ninguém iria na onda.

O próprio termo "nacional-socialismo" apelava para dois valores caros às massas (China, Cuba e URSS são, ao mesmo tempo, socialistas e nacionalistas), e o gênio político de Hitler foi afirmar que os dois valores eram conciliáveis. A palavra *volkisch*, hoje mal-afamada, remontava à grande tradição do romantismo alemão; se trazia em si a guerra e o genocídio, a maior parte dos alemães o ignorava; significava, para eles, a comunidade reencontrada, a abolição da luta de classes e das diferenças culturais. Uma jovem professora primária francesa, que fez estágio de verão num campo da Juventude Hitlerista, voltou entusiasmada, principalmente pelo fato de a operária ser igual à condessa! É normal que os próprios jovens alemães se tenham deixado enganar.

A estupidez criminosa da ideologia pôde impor-se graças à utilização de idéias verdadeiras e de valores exaltantes. E é por essa perversão dos conceitos que a educação total pôde ser uma doutrinação totalitária.

O conceito de educação

Serviram-se os hitleristas do conceito de "educação espontânea" (*funktionale Erziehung*), descoberto, bem antes da tomada

Digitalizado com CamScanner

do poder, pelo filósofo Ernst Krieck (*). Krieck assenta como princípio: "Cada um educa cada um a cada instante" (1); antes, e fora da educação intencional, os indivíduos são educados, sem que o saibam, pela família, pelo meio, por todas as obras da comunidade: os mitos, os símbolos, o direito, a economia, a ciência, a arte, a linguagem. Toda situação vivida é situação educacional, pois uma sociedade educa, necessariamente, seus membros. Logo, a educação é um dado antes de ser uma tarefa, e a educação intencional é eficaz na medida em que se apóia na espontânea (Krieck não imaginava que esta última pudesse ser incoerente e contraditória).

A escolagem hitlerista soube explorar a fundo esse princípio. Lembremos a definição que Trude Bürkner dá, em 1937, da educação, em seu relatório sobre a BDM (União das Jovens Alemãs), da qual era a *Referentin* (**):

> A BDM é uma união de educação. Que quer dizer "educar"? Primeiro, nada mais que propor-se como exemplo, existência tão clara e tão límpida que aqueles por nós conduzidos (*Geführten*) por ele se alinharão; e, depois, deixar-lhes o tempo de crescer e de amadurecer.

O conceito de educação espontânea não é privativo do hitlerismo; é encontrado, sob outras formas, em Dewey, em Rogers, em Illich. Que haja podido tornar-se um meio superior de doutrinação, eis o que nos mostra o quanto é ambíguo; nem por isso, contudo, tem menos valor.

Mais geralmente, o hitlerismo utiliza e perverte o próprio conceito de educação. Um dos traços característicos do fascismo é tomar a seu cargo não somente a instrução dos jovens, como a

---

(*) V., a respeito das idéias de Ernst Krieck (1882-1947): Lorenzo Luzuriaga, *A Pedagogia contemporânea*, trad. port. e notas de Idel Becker, vol. 53 de "Atualidades Pedagógicas", Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1951, p. 98-100; do mesmo Luzuriaga, a notícia que dá do filósofo no *Diccionario de Pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1960; e, ainda de Luzuriaga, e bem mais antigo, o estudo preliminar à sua tradução do livro de Krieck, *Grundriss der Erziehungswissenschaft* (1927): *Bosquejo de la ciencia de la educación* (vol. VIII da série "La Pedagogía Contemponánea", Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madri, 1928).

Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), conhecedor exímio dos estudos pedagógicos de língua alemã, ainda se referiu às idéias de Krieck em mais dois de seus livros: na *Pedagogia* (trad. port. e notas de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna, vol. 56 de "Atualidades Pedagógicas", Cia. Editora Nacional, 7.ª ed., São Paulo, 1970) e na *Pedagogia social e política* (trad. port. e notas, também, de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna, vol. 77 de "Atualidades Pedagógicas", São Paulo, 1960). Neste último livro, liberal que era, e sempre foi, registra Luzuriaga que a pedagogia de Krieck "sofreu lamentável desvio político" (p. 16). (Nota dos trads.)

(1) *Alle erziehen jederzeit alle*: In: Gamm, p. 96; cf. também p. 119 e 195. O hitlerismo recuperou não somente as idéias de Krieck, mas o próprio Krieck, que aderiu ao partido já em 1932 e abandonou suas teses anti-racistas. Lingelbach lhe consagra estudo aprofundado.

(**) *Referentin* é relatora. (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

sua educação; quanto saiba, foi Mussolini o primeiro em mudar o "Ministério da Instrução Pública" em "Ministério da Educação Nacional". Os hitleristas souberam aproveitar-se de profunda carência da sociedade liberal, carência que cabe definir assim: instrução pública, educação particular. Nada prova que a França tenha sabido, depois, superar essa carência, a não ser por palavras.

O conceito de comunidade

O hitlerismo explorou, igualmente, a distinção clássica entre sociedade (*Gesellschaft*) e comunidade (*Gemeinschaft*); a primeira não passa de uma unidade contratual, exterior, abstrata, enquanto a segunda é realidade afetiva e natural (*). A *Volksgemeinschaft* era tida como uma comunidade anterior à consciência e à vontade dos indivíduos; portanto um fundamento, um valor que opõe, como solidariedade vivida, ao egoísmo; como raça, à massa; como enraizamento nacional no "solo e no sangue", ao internacionalismo desmobilizador. A comunidade nacional-racial é o que os movimentos de juventude têm por fim fazer descobrir (1).

A deificação da comunidade devia conduzir ao sacrifício do indivíduo, da consciência e do intelecto. Todavia, era de crer que aquilo que se sacrificava à comunidade importava menos que aquilo que se encontrava na comunidade.

(*) A distinção entre *comunidade* e *sociedade* é devida ao sociólogo alemão Ferdinand Tönnies (1855-1935). Assim a apresenta outro sociólogo, em obra de iniciação: "Em sua célebre obra *Gemeinschaft und Gesellschaft*, que remonta a 1887, [Tönnies] estabelecia distinção entre a 'comunidade' e a 'sociedade', com fundamentos tomados à psicologia de Wundt. A 'comunidade' (*Gemeinschaft*) repousa no querer profundo, inerente ao ser (*Wesenwille*), isto é, 'nessas formas do querer com raízes na sensibilidade, na tendência, no instinto, e que, fortalecidas pelo exercício, se tornam hábito e acabam sob forma de crença, ou de confiança'. À 'comunidade' correspondem os grupos naturais fundados no parentesco, na simpatia e, de modo geral, no consenso espontâneo dos indivíduos: nelas, o costume (*Sitte*) domina. A 'sociedade' (*Gesellschaft*) se desenvolve pouco a pouco graças à vontade livre, à vontade de escolha (*Kürwille*). Aparecem, então, os grupos, deixado mais amplo lugar à liberdade e à vontade individual e proposto um fim exterior aos próprios grupos, nos quais o costume se transforma em moda." (Armand Cuvillier, *Introdução à Sociologia*, cit., p. 45.)

V., também, do mesmo Cuvillier, seu *Manual de Sociologia*, trad. port. de Fernando de Miranda, vol. 11 da "Coleção Coimbra Editora", Coimbra Editora, Coimbra, 1965, p. 244 e segs.

O livro de Tönnies veio a ser traduzido para o francês por J. Leif: *Communauté et société*, Presses Universitaires de France, Paris, 1944. Das passagens mais pertinentes à caracterização de *comunidade* e *sociedade* como entidades típico-ideais, veio a ser feita, dessa forma francesa, uma tradução para o português, por Carlos Rizzi, incluída na antologia *Comunidade e Sociedade*, organizada por Florestan Fernandes e publicada na "Biblioteca Universitária" (vol. 34 da série 2.ª, Ciências Sociais), Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1973, p. 96-116. (Nota dos trads.)

(1) Cf. B. von Schirach, In: Gamm, p. 324, e Sturm, p. 120. O *slogan* "Solo e sangue" (*Blut und Boden*) evocava, ao mesmo tempo, a volta à terra e a pureza racial mantida na população camponesa.

Digitalizado com CamScanner

Sacrifício do indivíduo? Vivia-se a afirmar, contudo, que o indivíduo se realiza na comunidade, e somente na comunidade; que sua dignidade está em existir, não como consciência solitária, mas como "membro"; que cada qual é a pequena pedra que deve entrar no grande mosaico; que a tarefa mais humilde é santificada no serviço do todo, etc. O *slogan*: "Tu nada és, teu povo é tudo" (1), pode parecer-nos inverossímil hoje; seu poder de fascinação era, entretanto, inegável; explica-se pela transferência do *tu* ao *teu*, pelo abandono de uma solidão vazia de sentido, em proveito de uma comunidade calorosa, que é "meu" povo, que é, de certa maneira, *eu*. Transferência propriamente religiosa, que não se fazia sem certo culto da morte: "Agora, tu estás morta para ti mesma", diz de si para consigo Melita Maschmann, no começo da guerra. "Tudo quanto foi *eu* partiu no todo." (*Fazit*, p. 65.)

Sacrifício da consciência? Se os hitleristas apresentavam a consciência humana como "domesticação", não aboliram a moral; contudo utilizaram-na reduzindo-a, no essencial, às virtudes que fazem o bom militante e o bom militar: a fidelidade, o espírito de engajamento, a discrição, a coragem física, a agressividade. Durante a guerra, os SS cometeram seus crimes "por dever"; havia-se, até, parafraseado o imperativo categórico de Kant: "Age de tal maneira que, se o *Führer* conhecesse tua ação, haveria de aprová-la." (2) Sabe-se que os mais monstruosos criminosos de guerra foram, quase todos, bons esposos, bons pais, amigos dos filhos, dos animais, das flores... Menos que de desaparecimento da consciência, tratava-se, antes, de sua regressão ao estádio de superego infantil e cego.

Sacrifício do intelecto? A integração total do indivíduo na comunidade implicava, com efeito, a insistência no sentimento, à custa do espírito crítico, considerado como dissolvente, calculista, egoísta:

"Acima da inteligência aguda, pomos o coração fiel e corajoso. Os homens de inteligência fria podem enganar-se, mas os homens fiéis sempre têm razão. A inteligência procura, muitas

---

(1) *Du bist nichts. Dein Volk ist alles*, In: Gamm, p. 33.

(2) Hans Frank, 1943, citado por S. Friedländler, p. 168; cf. Lingelbach, p. 33; Gamm, p. 20, 29, 34, 41-42. Notemos que a fé em Deus fazia parte do juramento dos SS; cf. p. 305, 307, 396; a religião também estava subjugada.

Digitalizado com CamScanner

vezes, sua vantagem, [...] a fidelidade não conhece senão o dever." (1)

A pedagogia da escolagem insistia, pois, nos símbolos, nos cantos, nos ritmos, a fim de apelar para "o mundo subterrâneo da alma" (2).

Era mais do que claro aonde tudo isso podia levar. Não se pode dizer, contudo, que a inteligência fosse sistematicamente desprezada. A frase do "propagandista nazi" sempre citada: "Quando falam em cultura, saco o revólver" não passa de caricatura fácil (que seja ou não autêntica, não importa). A doutrina oficial não desprezava a cultura, mas a subordinava ao caráter e desejava que fosse alemã, antes de tudo.

O próprio Hitler assim hierarquizava os fins da educação nacional-racial: "Em primeira linha", a formação física; em segunda, a do caráter; em último lugar, a instrução escolar. Não a desprezava, todavia, mas lhe dava um sentido fundamentalmente pragmatista: 1) não ensinar com pormenor senão os conhecimentos profissionalmente úteis ao aluno; 2) ministrar "cultura geral" destinada a dar, aos jovens, o senso da comunidade nacional-racial (exemplo: a história romana!?) e a fazer, de cada qual, "um alemão integral" (3).

Insistência na formação física e na educação do caráter, desprezo do intelectualismo estéril, exaltação da "vivência", vontade de ajustar o ensino às exigências do mercado de trabalho: nenhum desses temas, nem, até, a síntese deles, é especificamente hitlerista!

O conceito de juventude

A "juventude", no sentido moderno do termo, não é invenção do hitlerismo; é encontrada no fascismo italiano; por outro lado, é conhecida a importância do "movimento de juventude" na Alemanha. Mas o hitlerismo soube explorá-la a fundo, para seus fins de propaganda e, principalmente, de doutrinação.

---

(1) B. von Schirach, 1939, In: Gamm, p. 101.

(2) Krieck, 1934, In: Gamm, p. 103; Lingelbach mostra que, já no começo da guerra, os oficiais reagiram contra esse romantismo: a produção industrial exigia que se revalorizassem a ciência e a instrução intelectual (cf. p. 185-186 e 196).

(3) *Mon combat*, p. 407-425; cf. In: Gamm, p. 63, 110 e 327.

Digitalizado com CamScanner

A juventude já não é, simplesmente, uma idade, mas uma realidade em si, e que tem consciência de si como tal, comunidade que transcende as oposições de classes, de partidos, de confissões e de cultura, e que possui um valor superior.

"É a juventude que deve conduzir a juventude" (1), *slogan* tão sumário quanto atrativo, e atrativo porque sumário. De fato, os chefes da HJ não eram eleitos e, sim, nomeados, e não podiam senão transmitir as decisões tomadas em alto nível; seu poder de inovar era reduzido, seu poder de contestar ainda mais. Mas os jovens podiam ter a ilusão de que conduziam a própria política, mais ainda: a política do país era a da juventude. Por outro lado, nada prova que os jovens se hajam sentido infelizes ou maltratados nesse tipo de escola, ou de escolagem, que lhes era destinado; tudo faz pensar, ao contrário, que essa educação correspondia à sua necessidade de independência e de comunhão, ao desejo de devotamento, como à agressividade:

> Nossa existência nessa época se nos afigurava uma grande aventura. Éramos tanto mais felizes quanto não havíamos procurado essa aventura para satisfazer nosso desejo pessoal de empreendimento. Nós nos sentíamos chamados ao duro e belo serviço com o qual acreditávamos preencher nosso dever para com o Reich. [...] Os jovens querem que deles se exija a pessoa por inteiro. (M. Maschmann, *Fazit*, p. 77.)

Enfim, como mostra Lingelbach, a Alemanha contava, antes da tomada do poder, um milhão e meio de jovens desocupados. A astúcia do hitlerismo esteve não somente em dar-lhes trabalho, mas em apresentar-lhes esse trabalho "como contribuição pessoal à vitória sobre a miséria nacional" (2).

Notemos que a educação física e esportiva, na qual tanto se insistia, visava menos às *performances* atléticas que a enrijecer os jovens, a neles desenvolver o senso do risco e o espírito de comunidade (3). Concepção tipicamente fascista do esporte, mas que possuía, ao menos, a vantagem de não o isolar da vida, de integrá-lo em uma finalidade global.

Juventude arregimentada, certamente, mas que encontrava a "independência" no próprio fato de ser arregimentada! Pois tinha a impressão de poder agir por si mesma, de guiar o próprio barco fora da autoridade familiar e escolar (4). Na realidade, a perver-

---

(1) *Jugend muss durch Jugend geführt werden*: a palavra de ordem de Hitler; cf. Gamm, p. 305, 323, 428; Lingelbach, p. 109 e segs.
(2) Lingelbach, p. 102; cf. p. 99 e segs.
(3) Cf. *Mon combat*, p. 409, e Gamm, p. 226, 416-417.
(4) Cf. B. von Schirach, 1934, In: Gamm, p. 322-323.

Digitalizado com CamScanner

são do conceito de juventude se traduziu progressivamente nos fatos. Mostra Lingelbach como a Juventude Hitlerista, inspirada, de começo, pela idéia romântica do chefe expressão de seu bando, pela aspiração à autonomia e à criação coletivas, veio a enrijecer-se e a militarizar-se rapidamente. A exaltação da juventude mais não foi, então, que pára-vento ao adestramento dos jovens; pouco a pouco, o entusiasmo deu lugar ao ódio; a exaltação da vida, ao culto da morte. De camaradas, os chefes vieram a tornar-se técnicos, que passavam de um bando para outro e do "princípio de autodireção (*Selbstführung*) só ficou um estilo de agressividade juvenil" (1)... O autor ajunta, porém, que a massa dos jovens jamais teve consciência dessa mudança.

Formação da personalidade global para a comunidade, formação da juventude pela juventude; sim, é o próprio conceito de educação que se encontra recuperado e pervertido.

O avesso do quadro: a formação de escravos

O lado fascinante da educação hitlerista não deve fazer esquecer as realidades por ele dissimuladas. Realidades simplesmente atrozes, definidas, a um só tempo, pela seleção que servia de base à educação e pelo nacionalismo racista que era seu objetivo.

Se se quiser um exemplo da inumanidade total que é o fundo do racismo hitlerista, haveremos de encontrá-lo nos textos oficiais que organizam o ensino das crianças polonesas no Warthegau, parte da Polônia anexada pelo Reich em 1939, mas onde os alemães não passavam de minoria. Esses textos, publicados pelo governo polonês em 1952, foram incluídos por Gamm em sua antologia. Como eslavos, os poloneses eram considerados sub-homens e, portanto, força de trabalho não-qualificada que devia ser explorada como tal. E instruída como tal.

Decreto de 27 de junho de 1942, baixado em Hohensalza, estabelece que todas as crianças polonesas serão instruídas em escolas à parte, dos 9 aos 14 anos, isto é, durante quatro anos, com professores primários alemães. O ensino é de duas horas por dia, e as crianças podem ser requisitadas para trabalhos durante o tempo livre; as escolas polonesas são rigorosamente separadas das escolas alemãs, excluída qualquer possibilidade de ultrapassar os quatro anos (2).

---

(1) Lingelbach, p. 122; cf. p. 113-119.
(2) In: Gamm, p. 447.

Digitalizado com CamScanner

Outro decreto, de 16 de dezembro de 1943, precisa o programa das escolas polonesas. Traduzo-lhe o começo, respeitadas as abreviaturas:

1.º) A língua de ensino para as cr. p. é o alemão.
2.º) O fim do ensino das cr. p. é, em primeira linha, ensinar-lhes o asseio e a ordem, o bom comportamento e a obediência aos alemães.
3.º) As disciplinas que desenvolvam o espírito e o juízo (*Gesinnung*), assim como a educação física, são excluídas do programa escolar.
4.º) A escola transmite às cr. p. as noções e as habilidades destinadas a qualificá-las para sua utilização futura como trabalhadores. (1)

Eis agora o programa propriamente dito.

1.º) Noções de alemão (palavra, leitura, escrita); noções de cálculo; algumas noções de geografia, hist. nat. e desenho.
a) Aprendizagem do alemão escrito e falado, com o único fim de poder compreender sem muita dificuldade as instruções orais dadas no local de trabalho, e poder ler breves ordens, impressas ou manuscritas, referentes ao trabalho, ao serviço das máquinas, etc. O ens. do alemão deve limitar-se à simples compreensão. Não se terá o trabalho de transmitir um alemão irrepreensível, por ex. sistemáticos de ortografia. Serão também excluídos todos os ex. de gramática;
b) As quatro operações; noções sobre as moedas, os pesos e medidas, assim como seus símbolos; as frações ordinárias e decimais;
c) Nos dois últimos (dos quatro) anos, noção sumária da Europa, da Al. como coração da Europa, das províncias alem. do Este, da província da Warthe (Warthegau).
d) Os animais domésticos, a maneira de cuidar deles e de tratá-los [...] As plantas úteis [...] Os parasitas e seu tratamento. — O corpo humano, educação para a limpeza e para a higiene.
e) Ens. de desenho, limitado à reprodução de objetos simples.

O capítulo II do programa prevê, com minúcia, a organização da disciplina, "constante e rígida". O capítulo III diz do trabalho manual, estabelecido em função das necessidades da economia e do exército.

Os russos eram colocados ainda mais abaixo da escala dos sub-homens; e a eles se reservava "ensino" ainda mais rudimentar. Himmler, em 1942, assim resume as instruções do *Führer* a respeito dos russos:

"Basta: *1*) que os escolares saibam ler os sinais de trânsito para que não se joguem sob nossos carros; *2*) que saibam contar até 25; *3*) que saibam escrever o nome." (2)

---

(1) In: Gamm, p. 442.
(2) In: Gamm, p. 400; cf. p. 28, 457.

Digitalizado com CamScanner

Semelhante programa, acompanhado da germanização forçada dos indivíduos da "raça nórdica" presentes entre os eslavos, assim como da "eliminação física" dos intelectuais, prova um desprezo total do ser humano, de todo ser humano. A formação dos "super-homens" não era menos degradante que a repressão dos "sub-homens". Eis o que resta mostrar.

4. A LIÇÃO DO HITLERISMO

Admitido o hitlerismo como um caso paradigmal de doutrinação, trata-se de ver, agora, se confirma nossas teses na matéria.

Parece provar, primeiro, que a doutrinação é bem mais matéria de ensino que de propaganda. Observemos, todavia, que o hitlerismo pretendia ser não somente ensino (*Unterricht*), mas educação (*Erziehung*). Já no *Mein Kampf*, Hitler reivindica, para o "Estado racista" que deseja fundar, não apenas a instrução obrigatória, mas a educação obrigatória (1). E haverá de realizá-la pela subjugação da escola, pela seleção e pela escolagem. Isso prova que a doutrinação real é perversão não apenas do ensino mas da educação, e não se mudam as crenças sem manipular a personalidade total.

Outra conseqüência, muito menos teórica: haveria doutrinação pelo próprio fato de que o Estado assume não somente a instrução dos jovens, mas a sua educação. Nosso cap. III havia combatido, entretanto, esse modo de ver. Digamos que o perigo vem não de que o Estado educa, mas de que o próprio Estado está pervertido. O regime de Vichy não instaurou a escola única, nem o movimento de juventude único; não se pode negar, entretanto, a doutrinação! Escola confessional a serviço do Estado fascista, isso também existe.

Intenção, doutrina ou método?

Passemos agora à modalidade: reside a doutrinação hitlerista na intenção, na doutrina ou no método?

À primeira vista, o exemplo hitlerista corrobora a tese da intenção de doutrinar. Certas passagens do *Mein Kampf* são eloqüentes:

(1) *Mon combat*, p. 407.

Digitalizado com CamScanner

Nosso povo alemão, hoje abatido e jacente, [...] tem justamente necessidade dessa força, nascida da auto-sugestão (*jene suggestive Kraft*), que dá confiança em si. [...] Todo o sistema de educação e de instrução deve visar a dar-lhes a convicção de que são superiores aos outros povos. (1)

Não vamos dizer, contudo, que os hitleristas inculcavam, nas massas, uma doutrina na qual não acreditavam! Afirma Lingelbach que não temos a "menor prova" de que os que dirigiam a juventude hajam tido a consciência de desencaminhá-la: não tinham consciência senão de sua fidelidade incondicional ao *Führer* (2). Quanto a este, não se lhe pode negar a sinceridade: "É porque crê no que diz que Hitler é perigoso", notava Goebbels em seu diário íntimo (3). Sinceridade que tinha a força "das paixões fanáticas e, até, histéricas", para retomar os termos de *Mein Kampf* (4). Caberia ajuntar: a força da paranóia. Por exemplo, Hitler apoiava suas falas anti-semitas nos *Protocolos dos sábios de Sião*, dos quais já se dizia que eram falsos; que respondia ele?

"São falsos, repete, gemendo, a *Gazeta de Francforte*, e procura persuadir disso o universo; é a melhor prova de que são autênticos." (*Mon combat*, p. 307.)

A idéia de que Hitler se serviu do racismo sem nele acreditar, simplesmente para tomar o poder ou desviar as massas da luta contra o capitalismo, é de uma psicologia simplista e pueril.

Cumpriria, pois, atribuir a doutrinação à própria doutrina. E dessa, o menos que se pode dizer é que é intrinsecamente perniciosa. Primeiro, repousa em erro grosseiro: o racismo. Os geneticistas e os psicólogos mostraram que o conceito de raça, embora sendo objetivo, não explica, em nada, nem a cultura coletiva nem os dons individuais:

"À luz da genética moderna, o conceito de raça é fundado na variabilidade de alguns genes, entre as dezenas de milhar que comportam os cromossomos do homem." (5)

Não explica senão diferenças anatômicas, aliás superficiais, e sem incidência no psiquismo. O nacionalismo racista, porém, é mais que um erro; é uma doutrina perversa, a qual não pode senão engendrar a opressão, a guerra e o genocídio.

---

(1) P. 410: as palavras alemãs são tomadas aos extratos dados por Gamm.
(2) Lingelbach, p. 121; cf. p. 201.
(3) In: Curt Reiss, *Goebbels*, A. Fayard, 1956, p. 376.
(4) P. 426; para Hitler, *fanatisch* era termo elogioso.
(5) D. de Coppet, verbete "Race", na *Encyclopaedie universalis*, p. 910.

Digitalizado com CamScanner

Resta saber como a doutrina pôde doutrinar, como um grande povo civilizado pôde deixar-se levar por idéias tão estapafúrdias. Se tantos cidadãos oscilaram em matéria de hitlerismo, terá sido por haver lido *Mein Kampf*, ou, então, por não o haver lido, ou por não ter sabido lê-lo?

Afirma a Sra. Macciocchi que os dirigentes do partido comunista alemão, às objurgatórias de W. Reich: "É preciso que leiam *Mein Kampf*", respondiam com recusa veemente: "Quer fazer a propaganda do livro de Hitler! Jamais um comunista porá na mão um livro de Hitler!" (1) Volta a encontrar-se, aí, levada ao absurdo, a idéia clerical de que não podemos ler um livro sem aderir ao que ele diz, de que o espírito humano nunca é adulto; pois, no caso, eles próprios, os dirigentes, é que tinham medo de ler.

A perversão intrínseca da doutrina não explica seu poder de doutrinação; ao contrário.

Para compreendê-lo, deve-se, sem dúvida, considerar o método pelo qual foi inculcada a doutrina. Sim, mas o método não foi, justamente, um método de inculcação. Se a violência era subjacente no sistema, não explica, entretanto, o entusiasmo e o devotamento coletivos que o tornaram possível e durável. Retorquir-se-á que o próprio Hitler preconizava a violência para transmitir aos jovens sua doutrina racial: seria preciso que fosse "marcada com ferro em brasa no coração e no cérebro da juventude", "cravada a marteladas (*hineingehammert*) nos cérebros ainda maleáveis" (2). Essas metáforas, porém, indicavam o fim, não as técnicas precisas que permitissem atingi-lo.

Mostrou-se que a pedagogia hitlerista, longe de ser autoritária, lembrava, em muitos aspectos, a da educação nova e do escotismo. A violência era, por certo, seu pressuposto: eliminação dos oponentes, interdição de todos os movimentos particulares de juventude, censura dos livros, orientação ideológica dos programas, etc.; mas a violência não intervinha no próprio ato pedagógico.

Com efeito, os próprios pedagogos hitleristas se opunham ao "adestramento artificial". Hitler era o primeiro em denunciar sempre a instrução que sobrecarrega os jovens com "bagagem inútil", "a pletora das matérias ensinadas" (3) por "pedantes empan-

---

(1) Maria-A. Macciocchi, *Eléments pour une analyse du fascisme*, t. II, p. 380, "10/18".

(2) *Mein Kampf*, citado por Gamm, p. 58; cf. trad., p. 425-426.

(3) *Mon combat*, p. 408 e 417.

Digitalizado com CamScanner

turradores de crânios" (1), que fazem entrar "a ciência a bombadas" (2): ciência estéril, "porque ingurgitada à força" (3).

Ora, curiosamente, esses métodos de adestramento e de inculcação, Hitler os atribui a seus adversários, os judeus liberais e humanistas, que levavam a bom termo, por processos artificiais, uma educação contra a natureza, comparável ao "adestramento dos animais" (*Tierdressur*); "ciência mecânica, inculcada por adestramento" (*eingedrilltes*; à bastonada!), eis, precisamente, o que pode tornar "um negro advogado, professor ou pastor", ele que não passa de "meio-símio":

"Pois, não se trata senão de adestramento (*Dressur*), como no caso de um cãozinho e, não, de cultura científica." (4)

Tanto quanto a intenção, a doutrina e o método não bastam para explicar a doutrinação. É preciso outra coisa.

O desprezo do homem

Outra coisa: essencialmente, o desprezo do homem, tratado como um simples meio; e, como conseqüência inevitável, a repressão do pensamento:

> A amoralidade do que se chamava de "educação" no III Reich reside [...] em sua intenção ideológica e política concreta: submeter as crianças e os jovens a uma influência que os leva a desprezar os fisicamente fracos, os doentes hereditários e seus concidadãos "racialmente" diferentes; inculcar-lhes, por sugestão, hipernacionalismo que acarreta o ódio aos povos "inferiores"; enfim, educá-los para "estar prontos", sob a ordem do *Führer*, a oferecer, sem condições, sua existência e a aniquilar a do inimigo. (Lingelbach, p. 21.) (5)

A educação hitlerista destinava os jovens, de corpo e alma, ao serviço de um ídolo cruel e sangrento, o Estado racista. E era um só e mesmo princípio que comandava a seleção do escol e a eliminação dos inferiores, as escolas para os dirigentes e as escolas para os "sub-homens", os campos da juventude e os campos de extermínio.

---

(1) *Wissenspauker*, Gamm, p. 186.
(2) *Einpumpen*, *ibid.*, e trad., p. 406; cf. p. 422.
(3) *Eingetrichtert*, p. 415; cf. p. 428.
(4) Gamm, p. 60; cf. trad., p. 428-429.
(5) O desprezo do homem começava com o desprezo da mulher, exaltada como mãe, mas julgada inapta para os estudos e para as funções superiores; cf. Lingelbach, p. 81 e segs.; Gamm, p. 38 e segs., 271-303; M. Maschmann, p. 90 e segs.

Digitalizado com CamScanner

Hoje, não se reencontrará o mesmo perigo em toda educação que tenha por fim supremo a integração dos indivíduos na sociedade? A sociedade é, sem dúvida, um dos pólos da educação; fazer da sociedade, todavia, seu fim único corresponde a rebaixar a educação a uma doutrinação. Desde que não se trata mais de fazer homens, mas alemães, franceses, ou norte-americanos, todo pensamento crítico a respeito da comunidade está banido do ensino.

Dirá alguém que a inserção no meio social é indispensável, e o importante é saber se o meio é válido ou não. Pode uma sociedade, contudo, continuar "válida" sem ensino que permita, ao indivíduo, rediscuti-la a cada passo? Uma sociedade que reprima o pensamento, embora em nome da justiça, não pode ser uma sociedade justa, tal como uma ciência dogmaticamente imposta já não pode ser ciência. A perversão fundamental do hitlerismo não é o racismo nem a guerra e, sim, a escravização total do pensamento, que tornou o racismo onipotente e a guerra, inevitável.

Outra conseqüência da repressão do pensamento é, com efeito, a exasperação do ódio. Certamente, o ressentimento odioso que ressuma de uma ponta a outra de *Mein Kampf* não deve fazer esquecer o entusiasmo dos jovens hitleristas, seu senso de comunidade, seu prazer no esforço... Todavia, basta proclamar que o alemão vale mais que o homem, para votar o alemão ao ódio do homem: a odiá-lo, e a dele ser odiado. Desde que uma nação, ou uma casta, ou uma classe, se arroga direitos que recusa às outras, em todo caso o direito de ter razão, destrói toda relação de reciprocidade; substitui o contrato pelo combate e o diálogo pela violência: "Entre os homens", escreve P. Valéry, "só há duas relações: a lógica ou a guerra."

Dá-se o mesmo com toda sociedade que se arroga o direito de reprimir o pensamento. As doutrinas podem ser opostas; a doutrinação é a mesma. Com as mesmas conseqüências: o sacrifício do intelecto ao ídolo pode sempre vir a dar no holocausto dos homens.

O caráter específico da doutrina hitlerista seria, antes, embaraço para explicar a doutrinação. E isso, por duas razões.

A primeira é que se trata de uma ideologia que se confessa como tal. Os hitleristas proclamavam abertamente seu preconceito; os aspectos mais desumanos de sua doutrina são encontrados claramente em *Mein Kampf*, publicado em 1925; em 1933, fundam um "Ministério da Propaganda", malgrado o caráter pejora-

Digitalizado com CamScanner

tivo que o termo já possuía; negam a objetividade da ciência, etc. Em resumo: ou o hitlerismo não é ideologia, ou desmente o caráter essencial por nós atribuído à ideologia, a dissimulação de si mesma.

Mostrou-se, de fato, que por detrás do prejuízo confessado, provocador, esconde-se uma ideologia subterrânea, ignorada dos próprios propagadores. Podemos buscá-la, como os marxistas, nos fatores econômicos, ou (digamos, antes, *e*), como os psicanalistas, nos conflitos psíquicos inconscientes, individuais e coletivos. Seja como for, a ideologia confessa não era, de modo algum, transparente a si mesma: os hitleristas não sabiam por que diziam o que diziam, nem o que seu discurso queria verdadeiramente dizer. De resto, seu "socialismo" era um engodo, e seu "nacionalismo" também; o menos que se possa esperar de uma nação é que proteja todos os seus membros, ao passo que o III Reich excluía os não-arianos, os doentes hereditários e até, em seus projetos, os alemães de raça impura.

A outra razão é que uma ideologia tão feia e mórbida no fundo, longe de explicar a doutrinação, a torna, antes, incompreensível. Como pôde tanta gente ir na onda? Tentei explicá-lo, atendo-me ao problema da juventude. Parece-me, contudo, que resposta global e satisfatória não é possível. Ao menos temos um testemunho que permite compreender melhor o poder da doutrinação hitlerista e da doutrinação em geral.

Um testemunho vivido da doutrinação hitlerista

Trata-se do livro *Fazit* ("Balanço"), de Melita Maschmann, membro da Juventude Hitlerista e, depois, por ela responsável (de 1933 a 1945), livro escrito depois da guerra, sob forma de cartas a uma antiga camarada judia, emigrada para os Estados Unidos da América. Esse testemunho, singularmente lúcido, traz como subtítulo: "Sem ensaio de autojustificação" (*Kein Rechtfertigungsversuch*).

Vinda de uma família burguesa e muito conservadora, Melita tem 15 anos em 1933. Descobre o socialismo ouvindo as conversas de uma pobre costureira. Suporta mal a tríplice autoridade dos pais, da escola e da Igreja. Assim, em 1933, engaja-se, convicta, na Juventude Hitlerista, ainda não obrigatória, pensando nela encontrar tanto o socialismo quanto a liberdade! Para ela, o *slogan* ambíguo: *Volksgemeinschaft* não pode significar senão uma coi-

Digitalizado com CamScanner

sa: a comunidade social. Será muitas vezes decepcionada, e desde o começo, mas seu ideal a sustenta até o fim: "Aquele para quem a vida tem um *porquê*, suporta quase todos os *como*." (P. 66). É logo designada para o Serviço da Imprensa da Juventude e milita durante dois anos, a despeito da interdição dos pais e sem que eles o saibam. Aos 18 anos, faz seu Serviço do Trabalho, e, mais tarde, estágios para ser *Führerin*. Após a campanha da Polônia, em 1939, é enviada para Warthegau como responsável pela imprensa da juventude alemã; ocupará, em seguida, funções importantes no Serviço do Trabalho e, depois, no Estado-maior da Juventude Hitlerista, em Berlim. Fiel até o final (e, ainda, durante muito tempo depois do final), vamos encontrá-la em 1945 num campo norte-americano de desnazificação.

Daí decorre, claramente, que os hitleristas não converteram Melita a despeito dela. Melita entrou em suas fileiras para ser doutrinada e para doutrinar; para ter ocasião de "educar" os jovens operários. E acrescenta: "Queria sair de minha estreita existência infantil; queria apegar-me a algo de grande e de essencial." (P. 18.) A despeito de muita decepção, encontra. O que a atrai, antes de tudo, é o devotamento total que dela se exige; não será o sacrifício a prova do sagrado?

Curiosamente, descobre, também, na Juventude Hitlerista, a música, não somente hinos guerreiros e marchas militares, mas a música de J.-S. Bach:

"Quem as buscava achava também na Juventude Hitlerista satisfações culturais sublimes. E por vezes, como mostra meu exemplo, até aquele que não as buscava."

Igualmente, a possibilidade de agir e de ser adulto antes da idade:

"O que em seu trabalho entusiasmava os jovens era realizar algo de concreto, em lugar de esquentar a cabeça." (P. 35.)

O espírito de grupo:

"Éramos tão felizes por poder cooperar, tão orgulhosas de poder ser responsáveis, a despeito da juventude e da inexperiência, que teríamos achado absurda a idéia de que Deus pudesse estar contra nós." (P. 55.)

Digitalizado com CamScanner

Enfim, tendo embora encontrado, no partido, bom número de arrivistas e de fanáticos, é "fascinada" por certos chefes, homens ou mulheres, como os encontrados em todos os movimentos de juventude: sólidos, abertos, dotados do senso do humano e do senso de humor. Entre meus superiores se encontrava, diz ela, "muita gente notável, e nenhum pregador de ódio e de brutalidade" (p. 32).

E, entretanto, era realmente hitlerismo e, não, algum escotismo! Como teria podido ela, ela tão inteligente, e tão sincera, não o ver? Ela o viu. Mas com "dupla consciência", que lhe revelava a realidade, e ao mesmo tempo a mascarava.

Assim, a palavra de ordem de Hitler à juventude: "Resistente como o couro, ágil como a lebre, duro como o aço" (p. 32), ela a compreende como mensagem de dureza para consigo e, não, de crueldade para com outrem. Quando topa com colegas grosseiros, ou arrivistas, com propaganda imbecil, quando essa revoltada nata deve executar ordens revoltantes, aceita:

"esperando que, em algumas gerações, chegaríamos a fazer, de cada alemão, um nacional-socialista decente" (p. 29; cf. p. 28, 34 e 57).

O monstruoso pogrom de 1938 — a "Noite de Cristal" (*) —, ela o justifica como uma necessidade política. Quando a guerra estala, os alemães não são os responsáveis por ela e, sim, os inimigos, "que não querem tolerar que todos os alemães sejam ligados pacificamente ao Reich" (p. 62; cf. p. 60). Sim, mas um pouco mais tarde, ela verifica *de visu* que a maior parte dos territórios anexados na Polônia nada tem de alemão; reage dizendo de si para consigo que, se a França e a Inglaterra conquistaram impérios coloniais, é tempo de a Alemanha meter-se nisso e aproveitar a oportunidade (cf. p. 77). O espetáculo das crianças polo-

(*) A "Noite de Cristal" (*Kristallnacht*) ocorreu de 9 para 10 de novembro desse ano de 1938 e foi um movimento de extrema violência contra os judeus. V., para conhecimento pormenorizado do tristíssimo episódio, do que o antecedeu e do que se lhe seguiu, o livro clássico de William L. Shirer, *Ascensão e queda do Terceiro Reich*, coleção "Documentos da História Contemporânea", Editora Civilização Brasileira, vol. II, trad. port. de Pedro Pomar, Rio, 1962, p. 215 e segs. V., também, a obra de Allan Bullock, *Hitler ou les mécanismes de la tyrannie*, trad. fr. de Gérard Colson, col. "Marabout Université", Editions Gérard, Verviers, 1963, t. 2, p. 66-67.

Observemos, aliás, que, considerando, por certo, as repercussões do episódio, o livro de Shirer fala, propriamente, de *semana dos vidros partidos*; fala também de *semana de cristal* o interessantíssimo opúsculo *L'Allemagne de Hitler*, de Claude David, vol. 624 da col. "Que sais-je?", Presses Universitaires de France, Paris, 1954, p. 95. (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

nesas reduzidas à fome (pelo Reich) lhe inspira simpatia dolorosa, mas ela se enrija e acaba por superar a fraqueza, lembrando a si mesma o perigo que a "proliferação das raças inferiores" faz correr ao povo alemão (cf. p. 71). De um gueto que pôde entrever, não guarda quase que senão o espetáculo de mulheres com mantôs de pele...

Sua atitude a respeito da questão judia é, aliás, característica de sua "dupla consciência". O anti-semitismo, não foi Hitler quem o inoculou; desde a infância lhe "ensinaram" que o judeu é o inimigo da Alemanha; ela realmente se admirava um pouco de nunca ver esses maus judeus, potência oculta e malfazeja; mas, enfim, tampouco havia visto que a terra era redonda; admitia uma e outra coisas como parte do "saber" dos adultos. O hitlerismo não fará senão explorar-lhe a dupla consciência infantil, como testemunha o que escreve à ex-amiga judia:

> Quando eu declarava que todas as infelicidades dos povos vinham dos judeus, que o espírito judeu era destruidor, e o sangue judeu, contaminador, não estava obrigada a pensar em ti, ou no velho Sr. Lewy, ou em Rosel Cohn, mas pensava no espectro: *o* judeu. (P. 46.)

Era ele, *o* judeu, acrescenta, o expulso do trabalho e encerrado nos guetos, não tal judeu concreto e conhecido. Já nessa época, aliás, não tem senão desprezo pelo anti-semitismo vulgar do Stürmer (*) e verifica, com satisfação, que a Juventude Hitlerista renuncia a essa propaganda "sangrenta", "repugnante", para manter *ein Kulturelles Niveau* (p. 52). É fato que a propaganda racista do III Reich assumiu um caráter mais decente e mais tranqüilizador que a do Partido Nacional-Socialista antes da tomada do poder; de fato, havia-se deixado o estádio das palavras para entrar no estádio dos atos; não falavam mais em exterminar os judeus, aprestavam-se para fazê-lo. Mas poderiam os jovens suspeitar disso? Quando M.-A. Macciocchi afirma: "As mulheres alemãs nesse quadro foram educadas para aceitar o princípio da extermina-ção dos judeus, ou das raças inferiores..." (1), afirma sem matiz e sem verossimilhança. De qualquer maneira, essa "educação" idealista e romântica preparava para aceitar o genocídio os jovens que dele seriam testemunhas e cúmplices.

(*) *Der Stürmer* é o nome de um semanário anti-semita fundado em Nuremberg por Julius Streicher, sequaz de Hitler. V., a respeito da figura desse Streicher, a obra de Shirer há pouco citada, vol. I, trad. port. de Pedro Pomar, p. 89 e outros lugares, conforme o índice remissivo que encerra o quarto e último volume dessa obra. (Nota dos trads.)

(1) *Op. cit.*, t. I, p. 233.

Digitalizado com CamScanner

Aliás, dois episódios da vida de Melita Maschmann são altamente significativos de sua doutrinação. Em 1937, a Gestapo lhe ordena que cometa um ato abominável, que ela recusa, de início, depois aceita, aconselhada por uma superiora que admirava: deve reatar amizade com sua amiga judia (a destinatária futura do "Balanço") e introduzir-se no grupo ilegal formado por ela e seus irmãos, para espioná-los e denunciá-los; sai-se tão desastradamente da missão, que malogra. Mas por que a aceitou?

> Havíamos aprendido que nenhum sacrifício era grande demais pela Alemanha. Nesse caso concreto, não me sentia com o direito de poupar meus 'sentimentos privados' ou minha necessidade pessoal de limpeza moral. (P. 50.)

Em 1941, reencontra a diretora alemã do liceu de Lodz; essa mulher idosa, que havia militado pela Alemanha, na Polônia, antes de 1939, mas a quem a anexação havia decepcionado, tenta corajosamente despertar a consciência de Melita a respeito das perseguições contra os poloneses e os judeus; a reação da moça é significativa, diz a si mesma, com tristeza, que as pessoas de certa idade não podem integrar-se plenamente no nacional-socialismo e compreender-lhe as durezas necessárias. O pensamento que mais a entristece é o seguinte:

> Se uma pessoa tão excepcional como esta mulher não nos compreende, quem, dentre os nossos mais velhos, nos compreenderá? Os numerosos funcionários que viam, no partido, um bom negócio, nos repugnavam; nem se podia pensar em que nos compreendessem. Mas, então, onde encontrar um conselheiro cuja superioridade intelectual e humana pudesse ajudar-nos a amadurecer? Seria preciso que criássemos tudo?

A Sra. Maschmann não esconde em que ela se tornou durante esse período: *Führerin* impiedosa e fanática. Sua dupla consciência lhe permite, ainda depois da derrota, resistir à desnazificação. Assim, ante as fotografias dos campos de concentração, que representavam montanhas de cadáveres esqueléticos, sua reação e a de seus co-detentos é de que se trata de "montagens", com base em fotografias tomadas nos países famélicos da Ásia (p. 188)!

O fim de seu livro nos mostra como, em contato com protestantes e, depois, com judeus vítimas do hitlerismo e que, *entretanto, lhe estenderam as mãos*, veio a livrar-se da doutrinação: por longo e doloroso trabalho de desintoxicação. Trabalho que lhe tomou doze anos.

Digitalizado com CamScanner

A força da doutrinação vem, antes de tudo, da fraqueza de suas vítimas, de sua vulnerabilidade real ou artificialmente criada. A maior parte já crê, antes de saber no quê. Só pede para ser persuadida.

O fato é que a guerra de 14-18, a derrota, a revolução malograda, a inflação, a crise, a desordem haviam mergulhado o povo alemão em confusão profunda, análoga, sem dúvida, à criada pela lavagem cerebral. A essa confusão, o hitlerismo dava uma resposta, aberrante por certo, mas sempre uma resposta, e que dava sentido a tudo. Sentido ao alcance do primeiro imbecil que aparecesse. Dele, sobretudo, dir-se-á. E, entretanto, um homem como B. von Schirach, que não era imbecil, pôde escrever, em 1933: "Eis o milagre, o milagre esplêndido, quase incrível; tudo recobrou sentido."(1) E milhões de jovens, com toda a sua confiança e com todo o seu desinteresse, creram no milagre.

Quem sabe se, ante uma crise de civilização, que, no fim das contas, poderia bem surgir, nossa sociedade e nossa juventude não seriam vítimas, também elas, de um "milagre"?

(1) 1933, In: Lingelbach, p. 102.

Digitalizado com CamScanner

CAPÍTULO VIII

A ESCOLA E A IDEOLOGIA

Hipercrítica e dogmatismo pré-crítico

Não é, pois, inútil indagar da capacidade da escola para fazer face a todas as doutrinações que assaltam o homem moderno. Se o ensino verdadeiro é contrário, por seus fins, à doutrinação, deveria também ser o antídoto concreto da doutrinação.

Infelizmente, a maior parte das críticas endereçadas, na França, ao ensino, chega a uma conclusão de todo oposta. Em lugar de premunir contra a doutrinação, o ensino seria um fator primordial, e quase universal, da doutrinação. Longe de estar, como pretende, para além das ideologias que se defrontam, a escola seria um "aparelho ideológico do Estado", um "instrumento de classe", a serviço da "ideologia dominante". Assim, entre um ensino de tipo fascista e o nosso, a diferença não seria senão de grau: dogmatismo menos aparente e menos arbitrário, mas, por igual, mais bem dissimulado: seleção menos brutal, contudo mais hipócrita; autoridade mais branda, mas que permite manipulação e repressão mais eficazes.

Compreender-se-á que não trato dessas críticas senão a contragosto. É inegável que são, elas próprias, parciais e sectárias, e lançam mão de tudo. A "suspeita" sistemática que as anima não é atitude científica, mas policial. A hipercrítica cai, muitas vezes, num dogmatismo pré-crítico. Enfim, e sobretudo, podemos indagar do lugar de onde partem essas críticas: lugar sagrado, batizado ora como "ciência", ora como "espírito revolucionário", ora como "senso da história', pouco importa, lugar onde tudo pode ser discutido, sem jamais discuti-lo.

Digitalizado com CamScanner

Que há uma ideologia "dominante" está longe de ser evidente, senão nos países totalitários, e ainda assim... Por outro lado, a menos que se contradigam, aqueles mesmos que denunciam a ideologia dominante, fazem parte dela; estão, eles próprios, como professores e como autores, integrados no "aparelho ideológico do Estado". Cabe, então, fazer-lhes a pergunta: como se dá que a classe dominante os tolere e, até, os mantenha para contestá-la? Ou seu discurso escapa à ideologia, mas, então, ela está longe de ser verdadeiramente dominante; ou, então, faz parte da ideologia e é atingido por aquilo que denuncia. Concretamente, caberia pensar que a burguesia capitalista não somente tolera essas críticas mas delas se serve como de uma verdadeira válvula de segurança; com efeito, assentando como dogma uma "revolução" tão radical quanto problemática, essas críticas desacreditam toda reforma concreta, toda mudança real. Fazer a revolução no céu é ainda a melhor maneira de impedi-la na terra.

Não obstante, não se pode mais refletir seriamente sobre o ensino sem levar em conta as críticas a ele dirigidas.

1. SERÁ QUE NOSSO ENSINO É IDEOLÓGICO?

Quando tudo é posto em discussão

O conteúdo do ensino, nos países chamados "democráticos", está, sem discussão, ao abrigo das censuras que se podiam fazer à "educação" fascista: introdução de pseudociências para propagar o racismo, orientação deliberadamente chauvinista da história e belicista da literatura, ensino das ciências com fins militares, intoxicação racista até na maneira de apresentar os problemas aritméticos, etc. Mais geralmente, o hitlerismo declarava que o conteúdo do ensino, mesmo o científico, não devia ser objetivo. Nossos críticos atuais se limitam a dizer que não é objetivo, e sua pretensão a ser objetivo é usurpada.

Mas, por isso mesmo, todas as matérias do ensino são, assim, postas em causa. Acusar-se-á a história de ignorar a luta de classes e desprezar as culturas esmagadas pelo colonialismo; à filosofia, de cultivar um ecletismo desmobilizador; à literatura, de censurar as obras contestatárias ou revolucionárias; à gramática, de impor o vocabulário e a sintaxe da classe dominante. Esquadrinham-se os manuais escolares para descobrir tudo quanto conte-

Digitalizado com CamScanner

nham de ideológico; um crítico atacava, assim, um texto de leitura cuja "moral" era a de que é preciso respeitar a coragem do inimigo: moral fascista, declarava. Como se o fascismo jamais houvesse respeitado fosse o que fosse nos inimigos!

Cultura universal ou ortodoxia cultural?

O problema pode ser proposto de maneira mais sistemática e menos passional. Bourdieu e Passeron reduzem todo o ensino a uma "violência simbólica" (1), que permite a imposição, mediante um poder arbitrário, do arbitrário cultural. O ensino seria caracterizado, com efeito: 1) pela existência de um poder pedagógico, decorrente da relação de forças entre os grupos ou as classes; 2) pelo caráter contingente da cultura que ele transmite. pois essa cultura dependeria não da necessidade física, ou "natural", e, sim, dos interesses objetivos dos grupos dominantes. O fato de a violência ser simbólica não significa, para os autores, que não seja real e, sim, que sua realidade é dissimulada pelos símbolos que a exprimem, particularmente pela linguagem do ensino.

O postulado central é que a cultura transmitida pelo ensino nada tem de universal; não passa de "ortodoxia cultural" (2) a serviço da classe dominante e, pois, de um sistema de crenças arbitrárias, que se opõe não a erros, mas a heresias, isto é, às ideologias dos grupos dominados ou desviantes.

Na realidade, sua crítica da ideologia dominante decorre da ideologia própria de Bourdieu e Passeron. Uma espécie de sociologismo, que exclui toda verdade universal, todo saber objetivo independente das relações de força entre os grupos ou as classes, salvo, talvez, nas ciências exatas. Então, a oposição entre ensino e doutrinação perde todo o alcance normativo; pode-se falar, quando muito, de ensino "desviante", oposto ao ensino conformista da escola oficial, mas sem que um deles tenha mais valor que o outro (3). Se tudo é doutrinação, já não há, de todo, doutrinação.

É inegável que a cultura própria de uma sociedade, arbitrária portanto, determina-lhe o conteúdo do ensino. Caberá, porém, concluir daí que esse conteúdo está destituído, por isso mesmo, de todo valor universal e de todo alcance crítico a respeito da socie-

---

(1) *La reproduction*, Ed. de Minuit, 1970, p. 19.
(2) *Ibid.*, p. 37.
(3) Cf. p. 46 e segs., 49, 59 e segs.

Digitalizado com CamScanner

dade da qual emana? Prova disso não se dá; aceitamos o arbitrário cultural como um fato, sem indagar se o próprio de toda cultura viva não será superar o arbitrário do qual procede, abrir-se a outras culturas. O fato, aliás, de que os regimes totalitários devam impor pela violência — simbólica ou física — seu próprio arbitrário cultural, eliminar pela força tudo quanto o ensino contenha de universal e de humano, prova por absurdo que o ensino liberal condenado por esses regimes comporta abertura para o universal e para o humano. É precisamente essa abertura que os regimes totalitários querem destruir. Lembremos o caso-limite das escolas polonesas em regime hitlerista: "As disciplinas que desenvolvem o espírito e o juízo, assim como a educação física, são excluídas do programa escolar." (*Supra*, p. ....) A escola a serviço da ideologia dominante, aí está!

2. A SELEÇÃO

Seleção visível e seleção dissimulada

A seleção traz problema não menos grave, em relação talvez mais direta com a doutrinação. Ainda assim, é preciso que nos entendamos quanto ao termo, tornado verdadeiro tabu. Quando protestamos contra a seleção na entrada da universidade, deixamos nos hipnotizar por um pormenor em lugar de ver o conjunto. Ou, com efeito, podemos dispensá-la, mas, precisamente, porque os candidatos já foram severamente selecionados no decorrer de seus estudos secundários; ou, então, não a podemos dispensar e ela virá a fazer-se mais tarde, durante o curso universitário ou depois. Recusando, pois, uma seleção, esquecemo-nos das que de qualquer forma, a montante ou a jusante, haverão de substituí-la.

A seleção funciona, de fato, em todos os níveis da vida escolar. É, sem dúvida, muito diferente da *Auslese* hitlerista. Primeiro, dela não possui a brutalidade. Por outro lado, repousa em critérios menos arbitrários; em lugar do princípio racial aberrante, e que condenava a Alemanha a privar-se de cientistas e, até, de gênios (cf. Einstein), apoiamo-nos em desempenhos verificáveis, atribuídos seja aos dons do indivíduo, seja a seu trabalho. Mas, embora sendo menos brutal e menos arbitrária, será justa a seleção?

Estudos mostraram que o princípio da "escola única", o qual dá a cada um sua oportunidade, é na realidade uma mistifica-

Digitalizado com CamScanner

ção. Segundo Baudelot e Establet, o ensino francês está, todo ele, cindido em duas redes: o "secundário-superior", dispensador de cultura que prepara as elites para participar do poder burguês, e o "primário-profissional", que recupera os desfavorecidos, cerca de 75% da população escolar, rede não somente mais curta, mas fundamentalmente diferente da primeira; seu conteúdo e seus métodos visam a formar produtores submissos para o mercado de trabalho. O fato de que a imensa maioria dos que chegam à rede secundário-superior são filhos da burguesia prova que a escola não faz senão consagrar as diferenças de cultura e agravá-las. A cisão do ensino, que já se inicia no primário (é o tema mais original do livro), não mais faz que reproduzir a cisão da sociedade capitalista: "A divisão da sociedade em duas classes antagonistas e a dominação da burguesia sobre o proletariado." (1) De fato, não somente os exames, mas o conteúdo dos programas e a própria linguagem do ensino contribuem para recrutar aqueles cujo meio familiar abastado prepara para enfrentá-los e deles colher o proveito, eliminando, ao mesmo tempo, a maioria dos outros.

Resta saber se a seleção está ligada ao capitalismo e se a escola desapareceu onde o capitalismo desapareceu, principalmente na URSS e, sobretudo, na China, onde as medidas violentas tomadas para impedir a reprodução de uma classe de intelectuais separados do povo provariam que o problema da seleção ultrapassa de longe o da economia capitalista.

De qualquer modo, a seleção escolar é mais dissimulada, mais extensa, pois, do que se acredita. Desde que um aluno preste atenção quando é preciso, consiga seguir um curso difícil, resolver problemas abstratos, redigir dissertações brilhantes, de tudo isso nos felicitamos como do resultado de um ensino exigente, mas fecundo. Esquecemo-nos simplesmente de indagar como se produziu esse resultado e por que certos alunos a ele chegam e tantos outros, não Acreditou-se estar a ensinar, quando não se fez senão selecionar, sancionar uma capacidade já existente, em lugar de criá-la. Como diz Skinner (2), elevando progressivamente a barra, reconhecemos os que podem saltar; todavia, não ensinamos ninguém a saltar. Finalmente, pode-se dizer, sem paradoxo, que nosso ensino é feito para aqueles que, no limite, poderiam dispensá-lo.

---

(1) *L'école capitaliste en France.* Maspero, 1972, p. 118.
(2) B. F. Skinner, *La révolution scientifique de l'enseignement*, Dessart, 1969; cf. p. 141.

Digitalizado com CamScanner

O ensino de tipo francês não é, contudo, o único em causa; a "opcionalidade", tão na moda na América do Norte, que dá, a cada aluno do secundário, a possibilidade de escolher as matérias condizentes com seus gostos e com suas aptidões, com o risco de não ter, nas outras, senão um ensino sumário ou nulo, constitui, deixando a todos a ilusão de escolher, o meio mais hipócrita de triagem de um escol. Escol, aliás, mais especializado que cultivado.

Seleção e doutrinação

Ora, a seleção, como se viu com a "piedosa mentira" de Platão, sempre se apoiou numa forma específica de doutrinação.

Afirmam Bourdieu e Passeron que o ensino inculca a ideologia burguesa não somente nos programas e nos cursos, mas, sobretudo, pela forma de seleção. A ação pedagógica se exerce em sujeitos já determinados por seu meio sócio-cultural; promove assim, até o ensino superior, aqueles que sua situação de classe a isso predispõe e elimina progressivamente a massa dos outros (menos por malogros nos exames que por desencorajamento). Ora, há doutrinação porque o ensino convence suas próprias vítimas da legitimidade de sua expulsão. Tal é sua função de "legitimação"; não contente com reproduzir a hierarquia social, em todos os níveis, ainda a justifica fazendo-a passar por natural, atribuídos os malogros a causas psíquicas (ausência de dons) ou morais (preguiça), o que vem a dar em mascarar o principal fator do malogro: a inadaptação das classes populares ao ensino, pretensamente igual para todos. Em suma, o ensino é "sociodicéia" (*), justificação da ordem social. Como o *Kharma* (reencarnação segundo os méritos anteriores) servia para legitimar, na Índia, o regime de castas,

"a Escola chega hoje, com a ideologia dos 'dons' naturais e dos 'gostos' inatos, a legitimar a reprodução circular das hierarquias sociais e das hierarquias escolares" (*La reproduction*, p. 250).

Mais precisamente, a seleção se apóia em dupla ideologia: a tradicional, dos exames, que pretende sancionar sobretudo o trabalho e o esforço; a modernista, dos testes, que pretende revelar

(*) O termo híbrido, *sociodicéia*, usado por Bourdieu e Passeron, é inspirado na palavra criada por Leibniz para título de uma de suas obras, *Ensaios de Teodicéia*, na qual, como indica a etimologia grega (*theos*, "Deus", e *dike*, "justiça, justificação"), é versada a parte da Metafísica que trata do problema do mal e "justifica" a bondade de Deus contra as objeções que se podem extrair desse problema. (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

a inteligência e as aptidões "inatas". Num caso como noutro, oculta-se o fator mais decisivo: a origem familiar da criança e a formação primeira daí resultante. O fim da ideologia é convencer cada qual de que tem, na sociedade, o lugar que merece, e com ele deve contentar-se.

Necessidade social ou serviço pedagógico?

Cabe, contudo, objetar a essas teorias que a seleção é uma necessidade social, ligada à divisão do trabalho, e existe por toda parte. Até na China maoísta, os estudantes são selecionados, na massa dos jovens trabalhadores, segundo critérios a um tempo escolares e políticos. Nem todo mundo está igualmente apto a tornar-se engenheiro, ou médico, ou músico, ou esportista. É preciso, pois, que haja um veredicto que sancione as diferentes aptidões; e, se a escola não o proferir, a sociedade, esta, o pronunciará, de forma, porém, mais cega e mais irrevogável.

Por outro lado, admitamos, por hipótese, que a "igualdade das oportunidades" não seja realizável senão numa sociedade comunista. Não obstante, a igualdade das oportunidades não é a igualdade; suprimiria as diferenças provenientes do meio sócio-familiar, não as provenientes do equipamento biológico dos indivíduos; suprimiria as desigualdades pseudonaturais, não as desigualdades naturais, às quais permitiria, ao contrário, ação plena.

A seleção é necessidade social universal, de que se podem modificar os dados, mas não se pode suprimir. A verdadeira injustiça que comporta não respeita aos eleitos, mas aos excluídos; e, mais precisamente, ao sentido dado à exclusão. Ser reconhecido inapto para a medicina, ou para o esporte profissional, não é drama em si. O verdadeiro drama está em que o ensino tende por demais a transformar as inaptidões de todo relativas em inaptidão absoluta; o indivíduo, aluno ou estudante, eliminado pela seleção, se encontra desqualificado, não somente para tal ou qual função mas em si mesmo relegado a um nível social inferior; e ainda bem quando o rejeitado vem a arrumar aí um empreguinho.

É indispensável distinguir a função social e profissional da escola de sua função educativa; por outras palavras, sua função de recrutamento de sua função de ensino. As duas são não somente diferentes, mas antagônicas; e a escola deixa de ser democrática quando sacrifica o ensino ao recrutamento.

Digitalizado com CamScanner

Com efeito, a democracia deve dar, a todas as crianças, a cultura fundamental à qual têm direito: a formação sem a qual a gente não é capaz de utilizar os recursos da linguagem, compreender as grandes obras, raciocinar, refletir. A desigualdade verdadeiramente escandalosa não é a da fortuna, nem, até, a do poder. mas a da cultura, pois já não incide no que *temos* e, sim, no que *somos*.

Eis por que uma escola verdadeiramente democrática deve ocupar-se, prioritariamente, dos alunos mais fracos. Seu ensino não é destinado aos que o poderiam dispensar e, sim, àqueles aos quais é indispensável. O ensino profissional (técnico ou superior, pouco importa) é prematuro desde que instaurado em detrimento dessa cultura fundamental que deve permitir ao cavouqueiro ler, ao burocrata, fazer esporte, a todos, compreender e julgar.

Enfim, o próprio fato de que toda ação pedagógica envolve avaliação não nos deve iludir. A avaliação pedagógica não tem o mesmo fim da seleção social e profissional. É destinada a precisar a situação, a mostrar ao aluno aquilo que sabe e aquilo que ainda não sabe, aquilo que deve consolidar, ou corrigir, ou adquirir. A avaliação pedagógica é para o aluno, a seleção, para a sociedade.

Basta que a segunda substitua a primeira para que o ensino traia seu fim próprio e caia na doutrinação, a doutrinação mais grave de todas, que persuade as crianças, a maior parte das crianças, de que são incapazes de aprender, e a cultura não é para elas: por outras palavras, não são de todo homens.

3. O PODER ENSINANTE

Última forma de doutrinação seria o "poder ensinante" ou, por outras palavras, a autoridade que é exercida no e pelo ensino, e a mentalidade que é inculcada a seus pacientes.

Há, hoje em dia, toda uma corrente de idéias, mais ou menos angélica, que considera a autoridade como intrinsecamente má, como "fascista". A essência do fascismo, entretanto, não é a autoridade, mas o desprezo do homem. Pode-se admitir, em compensação, que existe uma autoridade a serviço do homem. E é precisamente essa que a escola pretende exercer.

Mas será a pretensão justificada? O poder ensinante será serviço ou será servidão? Vejamos, primeiro, os argumentos contra ele.

Digitalizado com CamScanner

Observa-se que a autoridade escolar inculca, aos alunos, uma atitude de dependência e de perpétua submissão. A escola é, assim, um fator de integração social bem mais eficaz que a polícia, segundo se diz; manipula bem melhor que a publicidade, pois manipula de maneira metódica e continuada, sem nada deixar ao acaso. Interioriza a repressão social.

Por outro lado, a ação negativa do poder ensinante se exerce, principalmente, sobre as classes desfavorecidas, cujos filhos são menos capazes de integrar, de dominar e, finalmente, de discutir o que se lhes ensina. Entre todas as críticas desmedidas que Ivan Illich dirige à escola, há uma que parece acertar no alvo: se a escola malogra em verdadeiramente instruir os pobres, tem êxito, em compensação, em doutriná-los, inculcando-lhes um sentimento irremediável de inferioridade, quiçá de culpabilidade. Assim, os desencoraja de instruir-se por si mesmos, persuadindo-os de que fora da escola não há salvação (1).

A idéia, enfim, de que o saber confere poder, nem que seja o poder de inculcá-lo à força, parece contradizer o próprio conceito de saber. Impor a razão vem a dar em negá-la. Impor o saber vem a dar em destruir, no aluno, as próprias condições do saber. Bem mais: em destruí-las em si mesmo. Quando um homem chega a pensar que aquilo que diz é verdadeiro simplesmente porque o diz, extingue em si o espírito crítico, a honestidade intelectual, o diálogo; suprime em si as condições do verdadeiro. Observamo-lo na professora primária que repele as objeções de um aluno, como no universitário na moda que já não sabe senão repetir-se. O poder que dá o saber, destrói o saber; muda a verdade em dogma, e pensador em censor.

A autonomia relativa do ensino

Resta saber se as críticas ao poder ensinante lhe tocam na essência ou, somente, nos excessos.

Uma das idéias de Bourdieu e Passeron é a da autonomia relativa do ensino. Combatem um marxismo simplista que vê, na educação, o reflexo mecânico do estado econômico, ou a expressão direta do sistema da sociedade global, simplismo expresso em

(1) Cf. Ivan Illich, *Une société sans école*, Seuil, 1971, p. 20 e segs. e 58. [O livro de Illich foi posto em português: *Sociedade sem escolas*, trad. de Lúcia Mathilde Endlich, vol. 10 da col. "Educação e Tempo Presente", Vozes, Petrópolis, 1973. (Nota dos trads.)]

Digitalizado com CamScanner

slogans como "a escola-prisão" ou "o professor-policial". Se a autonomia absoluta do ensino não passa de ilusão, afirmar-lhe a ausência total de autonomia vem a dar em fechar-se à compreensão de sua função própria. O ensino, como a polícia e a burocracia, perpetua a ordem estabelecida; mas o faz tanto melhor quanto o faz diferentemente, sem coerção exterior aparente.

Assim, o professor será tanto mais devotado à instituição se acreditar que pode dispensá-la; sua liberdade é a melhor garantia de que defenderá o sistema. Sua autoridade é, de fato, a da instituição; mas tem tanto mais peso quanto o esconde. O verdadeiro mestre (o mais perigoso, pois não?) é aquele que não se impõe senão pelos dons pedagógicos e pela magia do verbo (*).

A autoridade da instituição escolar não é outra, segundo nossos autores, senão a da ordem social; a cultura que dispensa não é senão a das classes dominantes, a um só tempo repressiva e seletiva; consagrando essa cultura, a escola esmaga a das outras classes (por exemplo, a língua popular ou os dialetos). Mas chega a isso com tanto mais liberdade quanto se dá ao luxo de caçoar de si mesma, quiçá de contestar-se; como indica a anotação estigmatizante "escolar" à margem dos trabalhos escritos, a escola pode caçoar da escola: conformismo superior.

Em suma, a liberdade relativa do mestre, como a autonomia relativa da escola, são as condições da função "legitimadora" do ensino, função que "nunca preenche tão bem [...] como quando parece alcançar os próprios fins". Tal como o liberalismo da universidade dissimula o fato de que não há universidade liberal possível. Autoridade pedagógica que desvendasse sua violência objetiva a si mesma estaria a destruir-se.

As impressionantes estatísticas e a linguagem erudita de *La reproduction* conferem, a esse livro, aparência de cientificidade. O que não o impede de ser um panfleto. Para não tomar senão um exemplo: o livro ironiza o curso magistral mostrando que, se é gravado em fita, "os estudantes tendem, por exemplo, a declarar 'inúteis' os efeitos mais caros ao professor tradicional, como as brincadeiras e as anedotas" (p. 162); sem dúvida, mas o curso pareceria ainda mais "inútil" se se fizesse rodar a fita ao contrário! Curso gravado é coisa diversa de curso ao vivo. E a ciência a serviço de um panfleto é coisa diversa da ciência.

(*) Comenta o Autor, em carta, essa passagem: "Tem o professor tanto mais prestígio quanto mais se distingue e se aparta da instituição que lhe confere a autoridade." (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

O mais grave é que os autores descrevem a atividade docente de tal maneira que ela se encontra, de saída, ridicularizada; o ensino não passa de uma "técnica de transmissão" (p. 127); a escola determina "um modo legítimo de imposição e de inculcação da cultura escolar" (p. 128); os alunos são "receptores" (p. 161). Ignorando soberanamente a filosofia da educação, de Platão a Dewey, de Kant a Alain, Bourdieu e Passeron não imaginam que o ensino possa ser uma coisa diversa de transmissão e de inculcação; acusam o nosso de ser pouco eficaz por causa "da preponderância quase absoluta que concede à transmissão oral e à manipulação das palavras, em detrimento das outras técnicas de inculcação e de assimilação" (p. 151).

Sem dúvida, aos autores, lhes é muito fácil mostrar que as contestações mais radicais do poder pedagógico não visam senão a substituí-lo por outro; assim, o fato de substituir as sanções pela afeição, na escola primária norte-americana, confere, à professora primária, um poder ainda mais real, pois a retirada da afeição é mais temível que os castigos ou as censuras. Caberá concluir daí, com Durkheim, que não há "educação liberal"? (p. 32).

A autonomia real do ensino

A hipocrisia, segundo se diz, é homenagem que o vício presta à virtude. Por que deverá o ensino proclamar-se liberal, principalmente quando não o é, senão porque há um valor que deve respeitar, ainda quando o transgrida?

Reconhece-se, ao ensino, uma autonomia relativa. Relativa certamente, pois é delegada e "não pode definir livremente o modo de imposição, o conteúdo imposto e o público ao qual é imposto" (p. 42). Autonomia real, entretanto. E pode-se dizer que uma educação é liberal na medida em que se recusa a não passar de "reprodução" e assume o risco da diferença, isto é, o risco de formar indivíduos não-conformistas e criadores.

Ora, se nossa educação não passasse da "reprodução" descrita por Bourdieu e Passeron, não se compreenderia que houvesse produzido Bourdieux e Passerons... Quererá isso dizer que seja verdadeiramente liberal? Em todo caso, as críticas que se lhe dirigem não são possíveis senão graças à parte de liberalismo real que ela contém. Se o ensino comporta necessariamente uma autonomia relativa em relação à sociedade global, escapa, em conse-

Digitalizado com CamScanner

qüência, à *Ananke* (*) sociológica em que pretendem encerrá-lo. Mudanças são possíveis. Tudo está em saber quem pode fazê-las.

Poder ensinante e poder do ensinante

Este livro combateu, sem cessar, a concepção individualista que faz, da doutrinação, o ato de um indivíduo; e mostrou que é principalmente a instituição que doutrina. É muito fácil, contudo, cair, como alguns, no extremo oposto, ver nos mestres simples agentes da instituição, instrumentos inconscientes da ideologia dominante e da repressão por ela exercida. Muito fácil, sim, pois desse modo se põe a perder todo esforço de mudança e de progresso; e nos escusamos antecipadamente por não fornecer nenhum de tais esforços com a diversão do fatalismo social, o melhor agente, no final, do conservantismo. Se, como outros, esperamos, para fazer alguma coisa, uma hipotética revolução e uma ainda mais hipotética sociedade sem classes, tampouco jamais faremos coisa alguma.

Bourdieu e Passeron reconhecem não somente uma autonomia relativa do ensino em relação à sociedade, como, ainda, uma autonomia relativa dos próprios ensinantes no seio da instituição.

Trata-se, efetivamente, de um *poder real*. Quando nos queixamos, não sem razão, do poder dos inspetores, que infantiliza os mestres, esquecemos, entretanto, que o poder destes, sobre seus alunos, é infinitamente mais pesado. A atitude de um mestre, sua influência, suas decisões podem determinar todo o futuro de uma criança ou de um adolescente. Eis a responsabilidade mais concreta: nenhuma teoria sociológica permite eludi-la.

Trata-se de um *poder múltiplo*, cujas diversas funções poderiam ser assumidas por pessoas diferentes; e isso não faz senão torná-lo ainda mais temível:

(*) *Ananke* (do grego *ananke*, "necessidade, destino, fato, sorte" etc.) é *necessidade*, isto é, caráter daquilo que é *necessário*, nos sentidos filosóficos do termo. E *necessário* é o que não pode ser de outro modo, nem deixar de ser. V., a esse respeito, entre outros, o artigo "necessário" do *Pequeno vocabulário da língua filosófica*, de Armand Cuvillier, trad. port. e adapt. de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna, vol. 82 de "Atualidades Pedagógicas", 3.ª ed., 1976, o verbete "nécessité" do *Dictionnaire de la langue philosophique*, de Paul Foulquié e Raymond Saint-Jean, 2.ª ed., Presses Universitaires de France, Paris, 1969; e o artigo "nécessaire" de antigo e clássico léxico da língua filosófica, *Le vocabulaire philosophique*, de Edmond Goblot, 4.ª ed., Colin,, Paris, 1917. (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

1) Poder de disciplina e de sanção; 2) Poder de motivação; 3) Poder de avaliação, a exceder, largamente, o domínio dos exames; 4) Poder de programação, ou, quando menos, de micro-programação, pelo mestre, de seu próprio ensino; 5) Poder de ensino, o menos claro, aliás. Contrariamente, às aparências, não é evidente que o ensinante tenha o poder de ensinar; certamente pode o docente dar tal informação, tal conselho, tal modelo, ou não os dar; mas deterá o poder mais decisivo, o de fazer compreender? Talvez esse gênero de "fazer" dependa inteiramente do aluno. Tem o mestre, ao menos, o poder de interrogá-lo, de provocá-lo a interrogar-se e a indagar, de si mesmo, com que direito afirma ou o que significa aquilo que diz. "Que é?", eis a fórmula magistral por excelência (*).

Trata-se, porém, de um *poder ambíguo*. Da disciplina, o mestre pode servir-se como de um meio de prestígio ou, ainda, como um instrumento de doutrinação. A motivação pode tomar as formas mais aberrantes, desde a ameaça estúpida até a demagogia. A avaliação é uma função social tanto quanto um serviço pedagógico; o pior é quando o mestre empolga esse poder em seu proveito, para fruir de autoridade que sua mediocridade o impediria de ter em outra parte. A programação também encerra um conflito entre as exigências sociais e as exigências pedagógicas. Quanto ao poder de ensinar, deveria ter como fim o próprio desaparecimento: "Bom mestre tem essa preocupação constante: ensinar a dispensá-lo", dizia Gide. Mas, também, a tentação constante de perpetuar o próprio ensino, de manter os alunos em tutela: a tentação de doutrinar.

Aqui e agora, depende de cada mestre permitir, a seus alunos, pensar por si mesmos e ultrapassar a ideologia tomando consciência dela. Cada mestre tem o poder de transformar sua função social em serviço ao aluno. Cada mestre tem a escolha entre ser quem desperta ou quem doutrina.

(*) Esta passagem o Autor a comenta, em carta, nestes termos: "Retomo a idéia de Santo Agostinho: o mestre não transmite, mas, interrogando, desperta." [Cf., aliás, *supra*, p. ... (Nota dos trads.)]

Digitalizado com CamScanner

CONCLUSÃO

Ousa saber.

Kant.

Será que estou a doutrinar?...

1.º) *Será que estou a doutrinar quando procuro convencer alguém de minha própria opinião?* Não. Além de que a doutrinação é um ato a longo termo, é perfeitamente legítimo procurar convencer outrem daquilo em que cremos. A doutrinação começa quando usamos de um poder, como a autoridade ensinante, para convencer, sem deixar a possibilidade de julgar.

2.º) *Será que estou a doutrinar quando meu prestígio de professor seduz meus alunos e os leva a pensar aquilo que penso?* Não, se é que doutrinar é um ato; e, no caso, não está a fazer nada dos nadas. São seus estudantes que estão a doutrinar-se a si mesmos. A você toca possuir humor bastante para pô-los em guarda contra você mesmo.

3.º) *Será que estou a doutrinar quando faço um curso magistral?* Um curso magistral não é mais doutrinação do que um livro ou do que um material de ensino programado. Parece, contudo, que sua justificação é ou trazer algo de novo, ou permitir, aos estudantes, discuti-lo. A não ser assim, não se vê bem por que não o substituir pelo livro ou pelo ensino programado.

4.º) *Será que estou a doutrinar quando ensino a meus filhos que devem amar os pais?* Sim, pois o que lhes ensina é absurdo — amor não é coisa que se possa impor — e não os pode conduzir senão à culpabilidade ou à revolta. Se nossos filhos parecem não nos amar, toca-nos indagar por quê.

Digitalizado com CamScanner

5.º) *Será que estou a doutrinar quando crio meus filhos numa religião na qual não creio?* Sim; mais ainda: está lhes mentindo e eles terão direito de lhe pedir contas mais tarde. Com que direito impor a nossos filhos uma doutrinação que não queremos para nós?

6.º) *Será que estou a doutrinar quando crio meus filhos numa religião ou numa doutrina na qual creio?* Sim, se você faz de modo que a crença os marque de maneira indelével. É perfeitamente legítimo abri-los ao que você acredita, não, porém, forçá-los a crer, isto é, tornar-lhes impossível todo juízo pessoal.

7.º) *Será que estou a doutrinar quando apresento a meus filhos ou a meus alunos a causa na qual creio, sob seu melhor aspecto?* Sim, é abuso do poder ensinante. Poderá, se forem muito jovens para alcançar os matizes e as dificuldades do problema, não lhes falar disso. Mas, se lhes falar, faça-o sem trapacear.

8.º) *Será que estou a doutrinar se afirmo a um aluno que ele é incapaz de sair-se bem?* Sim, se se não tratar de criança realmente desvantajada. Poderá mostrar-lhe os obstáculos que a esperam, não desencorajá-la de aprender. Nesse caso, você se serve de seu poder de ensinante para tornar impossível o ensino. Mestre que não faça quanto possa para encorajar todos os seus alunos, não está a fazer seu ofício.

9.º) *Será que estou a doutrinar quando imponho a meus filhos esta ou aquela regra de polidez ou de linguagem sem explicá-las?* Não, no sentido de que as regras de gramática ou de polidez nem sempre se explicam, e a explicação, se existe, ultrapassa, muitas vezes, os indivíduos. A boa atitude é responder às crianças quando podemos e, em caso contrário, reconhecer com humor a incapacidade.

10.º) *Será que estou a doutrinar quando ensino a meus filhos uma moral sexual estrita?* Em minha opinião, a criança lhe será sempre reconhecida por lhe ter ensinado o domínio de si e o respeito de outrem. Mas poderá lhe censurar por lhe ter inculcado o medo de seu corpo e o ódio de si mesma. Em todo caso, a irremediável repressão não é a do desejo, mas a do pensamento; reprimir o desejo é, muitas vezes, domar o animal no homem; reprimir o pensamento é matar o homem.

Digitalizado com CamScanner

11.º) *Será que estou a doutrinar quando meus filhos ou meus alunos me afirmam que eu os doutrino* ("manipulo", "catequizo", etc.)? Aparentemente, não. O verdadeiro efeito da doutrinação é que suas vítimas dela não têm consciência. Saber que a gente dome já não é dormir. Um ensino, porém, que recusa o diálogo não pode ter senão um resultado incontrolável, provocar, por exemplo, doutrinação em sentido contrário, um pouco como, nos países totalitários, as pessoas acabam por aceitar como verdadeira qualquer invencionice, simplesmente porque não emana da propaganda oficial (1).

12.º) *Qual o meio mais eficaz de doutrinar?* Ensinar.

Ensino que infantiliza

Tal é, com efeito, a resposta que sugere todo este livro. A verdadeira doutrinação não é a propaganda, nem o adestramento, nem o condicionamento, mas uma certa perversão do ensino, definida não pela intenção, nem pelo conteúdo, nem pelo método, mas pelo fim. Doutrinar é tratar os indivíduos que estamos a ensinar como meios de uma causa e, por isso mesmo, reprimir neles aquilo que todo verdadeiro ensino deve desenvolver primeiro, e sempre: o pensamento.

Desde o começo, havíamos distinguido dois tipos de doutrinação: o sectário e o conformista. O primeiro está em ruptura com os preconceitos mais sólidos de uma sociedade, enquanto o segundo não faz senão explorá-los e reforçá-los. Mas um e outro pretendem ser ensino. O primeiro deve recorrer a uma certa violência, como a lavagem cerebral ou, ainda, ao poder carismático do mestre. O segundo se apóia na autoridade da instituição e da tradição. Tanto num como noutro, porém, o doutrinador se apresenta como alguém que ensina, e tem êxito na medida em que sua vítima não tem o sentimento de haver sido doutrinada, mas de haver aprendido.

Nos dois tipos, é de notar certa recusa do crescimento e da maturidade. A doutrinação sectária deve combater os preconceitos

(1) Belo exemplo é a invencionice que circulou em toda a França durante o verão de 1940: os alemães teriam tentado desembarcar na Inglaterra e teriam malogrado, pois os ingleses haviam "incendiado o mar", depois de havê-lo coberto de gasolina. Trinta e dois anos mais tarde, uma professora contava ainda, a seus alunos, essa história, como "absolutamente verdadeira", pois que a tinha "ouvido da Resistência"!

Digitalizado com CamScanner

mais profundos, os adquiridos desde a mais tenra idade, a fim de substituí-los por outros, a fim de refazer uma infância para o indivíduo. A doutrinação conformista lhe explora, ao contrário, os preconceitos infantis, mas o mantém, por isso mesmo, na dependência e na imaturidade. Num caso como noutro, o homem está preso à infância; e é a criança que nele reprime o adulto.

A doutrinação com êxito tem, pois, como resultado, certo infantilismo que assim se poderia caracterizar: 1) fuga ante o pensamento pessoal, para confiar no pensamento de outrem, considerado não só como verídico, mas como infalível; 2) visão maniqueísta do mundo, onde tudo é classificado em perspectiva dicotômica: branco ou preto, bem ou mal, verdadeiro ou falso; o entretom, o indeciso, o provável são excluídos; a ideologia tem resposta para tudo, assim o dizíamos; em compensação, a recusa de responder, a ausência de solução representam o intolerável por excelência; 3) pensamento dominado pelas paixões, principalmente pelas paixões tristes, as quais demonstram a impotência de ser, de liberar-se. Toda doutrinação vive de ressentimento.

O clericalismo combina os dois tipos de doutrinação: é sectário quando, mediante propaganda conducente à conversão, leva o indivíduo ao abandono de todo pensamento pessoal e responsável; é conformista quando, por certo tipo de ensino, reforçado pela censura e pelo índex, mantém o indivíduo no infantilismo. O infantilismo, feito de preguiça, de covardia, de ressentimento, é, sem dúvida, o oposto do espírito de infância pregado pelo Evangelho, espírito não de credulidade, mas de confiança, não de ressentimento, mas de amor, não de esclerose, mas de crescimento:

"Não somos mais crianças, oscilantes e derivantes a todo o vento de doutrina, jogadas pelos homens. [...] Mas, vivendo na verdade e no amor, cresceremos"... (Efésios, IV, 14-15.)

Seja regressão, seja fixação, a doutrinação é um ensino que infantiliza.

A intenção, a doutrina, o método

Ora, se a intenção, a doutrina e o método não são os critérios da doutrinação, nem por isso é menos verdadeiro que a doutrinação, como repressão do pensamento, influi, de certa maneira, nos três.

Digitalizado com CamScanner

Ninguém tem a intenção de doutrinar, visto como a doutrinação, muitas vezes, é mais coisa de instituição que de indivíduo, e suas vítimas são, por vezes, seus cúmplices. Todavia, aquele que ensina reprimindo o pensamento, não o pode fazer sem certa má fé; pode ser sincero; não pode ser inteiramente honesto.

Do mesmo modo, não é a doutrina que faz a doutrinação mas o fim pelo qual ensinamos. Não há doutrina certa, evidente, e entretanto não podemos dispensá-la para viver. A doutrinação começa quando a doutrina, em lugar de auxílio para aqueles a quem ensinamos, que lhes permita sentir melhor, compreender melhor, viver melhor, torna-se fim que os sujeita. É nesse caso que ensinamos de forma unilateral, conferindo à doutrina uma modalidade que não é a sua, tratando como ciência o que não passa de crença. Então a idéia não é senão o ídolo ao qual se imola o juízo do indivíduo e, no limite, a consciência dele. Doutrina assim ensinada não passa de ideologia, conformista ou sectária, pouco importa.

O método não explica, tampouco, a doutrinação, pois a doutrinação vai bem com todos os métodos, inclusive os mais inteligentes e os menos diretivos. Citemos, para prová-lo uma vez mais, o exemplo de escola inteiramente moderna, onde já não há alunos, mas "jovens", nem professores, mas "educadores", que uns e outros se tratam por tu:

> Organizam-se discussões, debates sobre questões filosóficas, políticas e morais. Os jovens exprimem os mais diversos pontos de vista; pouco importa que estejam ou não convictos da tese que sustentam, é preciso que lhes dêem fundamento e a exponham de maneira plausível. [...] De tais discussões, brotam centelhas; os espíritos se despertam; e o educador que não aprofundou bem a questão se encontra em má situação. Os jovens, a quem todas as bibliotecas estão abertas, sentem alegria particular em preparar esses debates.

Não se trata, evidentemente, de um dos nossos bons velhos liceus franceses. Trata-se de uma "Adolf Hitler Schule", colégio secundário do Partido Nacional-Socialista, em 1942 (1). Que tenha sido possível praticar, nesse momento e nesse lugar, esse gênero de pedagogia, prova que as melhores pedagogias podem servir para doutrinar: para melhor doutrinar. E, entretanto, a repressão do pensamento não é possível se não houver violência em alguma parte, essa violência que constitui a censura dos documentos, a distorção dos fatos, o recurso ao argumento de autoridade ou à

(1) Citado por Gamm, *Führung und Verführung*, p. 431.

Digitalizado com CamScanner

sedução, etc. A violência pode vir antes da doutrinação, como no hitlerismo — onde montava o quadro que permitia que funcionasse a pedagogia; pode acompanhá-lo, como na lavagem cerebral. No fim das contas, porém, sempre a encontramos; chega sempre um momento em que a doutrina já não basta, em que é preciso constranger, intimidar ou seduzir.

Em compensação, se posso ensinar uma doutrina sem jamais ter de mentir a mim mesmo, acolhendo todos os fatos que possam desmenti-la e todos os argumentos que possam contestá-la, deixando, sejam quais forem meus processos pedagógicos, meus alunos livres para julgar por si mesmos, e para refutá-la, então não estou a doutrinar, estou a ensinar.

O liberalismo educacional

A definição de doutrinação depende, pois, da própria doutrina daquele que a dá. Ao longo do caminho, disso encontramos vários exemplos.

O mais freqüente é o da doutrina que se dá por evidente, pouco importa tire ela sua "evidência" da revelação, do senso comum ou, até, da ciência. Então, é qualificado de doutrinação todo ensino que a conteste, todo ensino "heterodoxo". Ora, doutrina, por definição, não pode ser evidente, pois comporta, sempre, uma parte de crenças. E, desde que usurpe uma evidência que não possui, já não é doutrina, mas ideologia.

Num outro extremo encontramos o positivismo lógico, que rejeita do ensino toda espécie de doutrina, por causa, precisamente, de sua falta de evidência. Parece-nos que semelhante atitude arruína não somente a educação, mas o ensino no sentido mais estrito.

Entre os dois, cabe citar o pragmatismo, que considera todas as doutrinas úteis ao "crescimento" do aluno. Ou, ainda, o sociologismo, para o qual toda a verdade não passa, jamais, de ortodoxia cultural. Assim, a distinção entre ensino e doutrinação é puramente contingente, relativa aos interesses do indivíduo ou aos interesses do meio. Pois que renunciamos à verdade, abolimos toda distinção entre ensino verdadeiro e doutrinação.

Enfim, em nome da liberdade, caberia admitir o pluralismo: cada doutrina serve de antídoto às outras e todas impedem que qualquer delas possa vir a sujeitar o espírito. Ora, se se entende

Digitalizado com CamScanner

por *pluralismo* (*) uma filosofia que admite haver várias verdades suscetíveis de contradizer-se entre si e, entretanto, todas aceitáveis, o pluralismo não passa de niilismo envergonhado. Em compensação, pode-se considerar o pluralismo a título de método: um pluralismo que estabelece não que existam várias verdades, mas que não chegamos à verdade a não ser de mão comum, mediante a contradição superada. Pois a verdade não nasce nem da crença individual, nem da crença coletiva e, sim, do diálogo.

Tal é a doutrina que chamarei de liberalismo educacional. Doutrina que assenta seja a liberdade daqueles que educamos, a um só tempo, o fim e o meio privilegiado de sua educação; que tanto a criança como o homem não chegam ao verdadeiro sentido livremente, e a verdade imposta cessa, *ipso facto*, de ser verdade; que um ensino que não põe cada indivíduo em condições de julgar a sociedade que o ministra, é nocivo tanto à sociedade como ao indivíduo.

Educação total ou neutralidade pedagógica?

Resta uma dificuldade séria. O liberalismo educacional, precisamente porque respeita a liberdade de cada um, não pode dizer a ninguém o que deve pensar. Educação liberal pode, certamente, dar informações, hábitos, métodos, não, porém, certezas. A não ser uma única: todo homem é chamado a "ousar saber", a ser adulto. A negatividade é incontestável; e compreende-se que os educadores sejam sempre tentados a transgredir os limites da educação. São tentados de duas maneiras.

A primeira tentação consiste em querer não somente ensinar a pensar, mas ensinar o que se deve pensar; não somente em dar a liberdade às pessoas, mas em instruí-las quanto ao que devem fazer com a liberdade. Trata-se aí da doutrinação mais perigosa, por ser a mais nobre: a que pretende manter os homens na verdade a despeito deles e tirar-lhes, para sempre, a tentação de sair dela. Não será esse, no fim, o caso de todos os clericalismos e de todos os regimes totalitários? Lembremos aqui a "lição" do hitlerismo.

(*) *Pluralismo* é o "nome genérico das doutrinas que, numa ordem qualquer de idéias, estabelecem uma pluralidade de princípios irredutíveis..." (Cuvillier, *Pequeno vocabulário da língua filosófica*, cit., art. "pluralismo". V., outrossim, o verbete "pluralisme" do *Dictionnaire de la langue philosophique*, de Foulquié e Saint-Jean, cit. (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

Que lição? A da temerosa cumplicidade dos próprios doutrinados com os que os envenenam. E essa lição é de sempre. Hoje, mais do que nunca, encontram-se intelectuais, na Europa, na América, no Terceiro Mundo, que desprezam a democracia e o liberalismo, sem os quais, entretanto, sua contestação não teria voz. Ironizam a liberdade de expressão; mas que é que pode existir, sem ela, senão o "duelo", do qual falava K. Marx, "entre o princípio sem poder e o poder sem princípios"?

Já não estamos ameaçados pelo conteúdo da doutrinação hitlerista. Sempre o estamos, contudo, por sua forma, pela própria idéia de "educação total". Tomar a seu cargo o indivíduo, seu pensamento e sua afetividade, para integrá-lo numa sociedade que faça as vezes de fim supremo, eis a tentação de muitos educadores, ainda dos mais sinceros. Ora, a educação "total", porque se recusa a apostar pela liberdade, é a forma radical da doutrinação (*). É certo que dá sentido à vida dos homens, sentido, porém, que não é verdadeiramente o deles. É certo que pode estar a serviço de uma causa generosa, sensata, progressista; como sabê-lo, porém, quando se está desprovido dos meios de saber?

Verdadeira educação não pode ser "total", pois visa a formar os jovens para dispensá-la, para educar-se a si mesmos. E, igualmente: o melhor sinal de que um ensino não doutrina é que dá, a seus alunos, o desejo de aprender mais e a possibilidade de fazê-lo por si mesmos; permite-lhes não somente saber, mas ousar saber.

Não deixa de ser verdade, contudo, que não podemos limitar-nos a formar o espírito crítico. A outra tentação, oposta mas simétrica à da "educação total", é a neutralidade pedagógica. Não é menos grave. Ensino sem doutrina é, ao mesmo tempo, hipócrita (pois todo ensino comporta, de fato, opções doutrinais) e ruinoso para a própria idéia de educação. Como a necessidade de sentido é, no homem, irreprimível, não é possível educar o homem sem apelar para essa necessidade e dar-lhe os meios de satisfazer-se. Ensinar renunciando a toda doutrina vale por deixar a outras instâncias o poder de doutrinar. E concebe-se muito bem escola "neutra" a serviço de um Estado totalitário e fascista. M.-A. Mac-

(*) Essa passagem, de importância capital, assim a parafraseia o Autor, em carta: "*Apostar pela liberdade* é aceitar o risco de que o aluno não pense como gostaríamos de que pensasse; parece-me que estaremos a doutrinar desde que nos recusemos a aceitar esse risco." (Nota dos trads.)

Digitalizado com CamScanner

ciocchi mostra que assim era, *grosso modo*, na Itália mussolínica [1].

Combater a doutrinação não é ensinar sem doutrina, mas ensinar doutrina que libere o pensamento em lugar de sujeitá-lo, que substitua o culto cego dos ídolos pela admiração clarividente dos modelos humanos. A verdadeira carência de nossa educação atual não está em que seja "burguesa" e "repressiva", mas em que já não educa, em que abdica ante a tarefa primordial: dar, a todos os jovens, o meio de encontrar sentido para a vida. A abdicação não é só própria das escolas, mas das famílias e, até, das igrejas! Educamos para produzir, não para viver. E pasmamos, depois, de que os jovens "peçam" para ser doutrinados.

Pedem, em realidade, para ser educados. E o único remédio para a doutrinação aí está: numa educação que, plenamente respeitosa da liberdade e do pensamento dos indivíduos, corresponda-lhes à necessidade de comunidade, de verdade, de sentido; uma educação que, sendo leiga, rejeitando todo clericalismo, todo dogmatismo, político ou de outra ordem, fosse, por essa razão precisa, no sentido mais verdadeiro e mais humano do termo, religiosa.

(1) Cf. *Eléments pour une analyse du fascisme*, 1976, t. II, p. 30 e 32 e segs., "10/18".

Digitalizado com CamScanner

BIBLIOGRAFIA

Bourdieu (P.) et Passeron (J.-C.) *La reproduction*, Ed. de Minuit, 1970.

Brown (J. A. C.), *Techniques of Persuasion*, Londres, Penguin Books, 1964.

Cotereau, *Jean, laïcité... sagesse des peuples*, Fischbacher, 1965.

Dearden (R. F.), Hirst (P. H.) et Peters (R. S.) (dir.), *Education and the Development of Reason*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1972 (cf. particularmente os artigos de J. Passmore, p. 416 s., e D. W. Hamlyn, p. 246 s.).

Gamm (Hans-Jochem), *Führung und Verführung, Pedagogik des Nationalsozialismus*, Munich, List Verlag, 1964.

Hollins (T. H. B.) (dir.), *Aims in Education, the philosophical Approach*, Manchester University Press, 1964 (cf. particularmente os artigos de J. Wilson, p. 24 s., e de R. M. Hare, p. 47s.).

Lingelbach (Carl Christoph), *Erziehung und Erziehungstheorien in nationalsozialistischen Deutschland*, Berlim, Beltz, 1970.

Maschmann (Melita), *Fazit*, Stuttgart, DVA, 1963.

Peters (R. S.), *Ethics and Education*, Londres, George Allen & Unwin, 1966.

Sargant (William), *Physiologie de la conversion religieuse et politique*, Presses Universitaires de France, 1967, trad. M. Rodker.

Snook (I. A.) (dir.), *Concepts of Indoctrination, Philosophical Essays*, Londres e Boston, Routledge & Kegan Paul, 1972 (obra coletiva que compreende artigos, ou extratos, de R. F. Atkinson, B. Crittenden, A. Flew, R. Gatchel, Th. Green, I. Gregory, W. Kilpatrick, W. Moore, I. Snook, J. P. White, J. Wilson).

Snook (I. A.), *Indoctrination and Education*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1972.

Digitalizado com CamScanner

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
EDITORA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Digitalizado com CamScanner